

Konzeption und Evaluation eines Unterrichtsprogramms zur Prävention und Verminderung von Antisemitismus

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophie (Dr. Phil.) des FB06
Psychologie und Sportwissenschaft der
Justus-Liebig-Universität Gießen

Norman Geißler

aus

Potsdam

Gießen 2008

Dekan: Prof. Dr. Joachim C. Brunstein

Betreuer: Prof. Dr. Joachim C. Brunstein

1. Gutachter: Prof. Dr. Joachim C. Brunstein

2. Gutachterin: Prof. Dr. Barbara Krahé

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt allen Personen und Institutionen, die mir beim Verfassen dieser Doktorarbeit hilfreich und unterstützend zur Seite standen. Für diese Unterstützung, statistische Hinweise sowie Anregungen zur Gestaltung danke ich insbesondere Prof. Joachim C. Brunstein, Prof. Barbara Krahé, Christin Schaefer, Cornelia Fischer, Christian Geißler, Hans Trukenbrod, Doris Krüger, Grit Saß und Andrea Daunke.

Mein ganz besonderer Dank gilt der Hans-Böckler Stiftung, die diese Dissertation durch ihre materielle und ideelle Unterstützung erst möglich werden ließ.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	16
2. Theoretischer Hintergrund.....	20
2.1. Vorurteile.....	20
2.1.1 Das Drei-Komponenten-Modell der Einstellung	23
2.1.2 Theorien zu Ursachen und Entwicklung von Vorurteilen.....	27
2.1.2.1 Soziale Kategorisierung	27
2.1.2.2 Theoretische Erklärungsansätze	28
2.2 Antisemitismus	32
2.2.1 Ausdrucksformen von Antisemitismus	34
2.3. Abbau von Vorurteilen und Interventionsansätze.....	38
2.3.1 Motivational-affektive Ansätze	40
2.3.2 Kognitive Ansätze	41
2.3.2.1 Reaktanz.....	42
2.3.2.2 Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit.....	42
2.3.3 Verhaltensorientierte Ansätze	47
2.4 Kooperatives Lernen	50
2.4.1 Abgrenzung des kooperativen Lernens gegen andere Unterrichtsmethoden	50
2.4.2 Methoden des kooperativen Lernens	53
2.4.2.1 Methoden mit kooperativer Anreizstruktur	55
2.4.2.2 Methoden mit kooperativer Aufgabenstruktur	55
2.4.3 Co-op Co-op.....	59
2.4.4 Forschungsbefunde zum kooperativen Lernen	64
2.4.5 Erklärungsansätze zur Wirkung des kooperativen Lernens.....	69
2.4.6 Kooperatives Lernen als Methode zur Reduzierung von Vorurteilen	76
2.5 Der Abbau antisemitischer Vorurteile	81
2.5.1 Beispiele aus der Praxis	82
3. Kooperatives Interventionsprogramm zum Thema Antisemitismus	87
3.1 Zielsetzung und Überblick zu den konzipierten empirischen Studien.....	87
3.2 Interventionskomponenten	89
3.2.1 Grundlagen	89
3.2.2 Themenspezifisches Wissen	90
3.2.3 Elemente von Co-op Co-op.....	91
4. Voruntersuchung	93
4.1 Methode	93

4.1.1 Fragestellung, Beschreibung der Stichprobe und Untersuchungsdesign	93
4.1.2 Trainingskomponenten und Durchführung der Intervention	95
4.1.3 Testmaterial und Untersuchungsvariablen	101
4.2 Ergebnisse.....	111
4.2.1 Wissen	112
4.2.2 Antisemitische Einstellung	115
4.2.3 Soziale Dominanzorientierung.....	121
4.2.4 Wissen als Mediator.....	123
4.2.5 Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre.....	123
4.2.6 Feedback	125
4.3 Zusammenfassung	126
5 Hauptuntersuchung.....	128
5.1 Fragestellung und Hypothesen	130
5.2 Methode	136
5.2.1 Beschreibung der Stichprobe.....	136
5.2.2 Beschreibung der Trainingsprogramme.....	138
5.2.3 Ablauf der Hauptuntersuchung und Durchführung der Intervention.....	142
5.2.4 Testmaterial und Untersuchungsvariablen	150
5.3 Ergebnisse.....	167
5.3.1 Statistische Analysen	167
5.3.2 Wissensbezogene Variablen	169
5.3.3 Themenspezifisches Interesse und Austausch	184
5.3.4 Variablen zur antisemitischen Einstellung	190
5.3.5 Kontrollvariablen.....	204
5.3.6 Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre	207
5.3.7 Feedback	209
5.3.8 Teilnahmemotivation	213
5.3.8.1 Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingungen mit jeweiliger freiwilliger und verpflichteter Teilnahme	214
5.3.8.2 Kontrastierung der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung	221
5.3.8.3 Kontrastierung der verpflichteten Teilnahmemotivation zwischen kooperativer und nichtkooperativer Intervention innerhalb einer Schule	233
5.3.9 Mediatoranalysen.....	237
5.4 Zusammenfassung	244
6 Diskussion.....	247
6.1 Konzeption und Wirksamkeitsanalyse des kooperativen Interventionsprogramms...	247

6.2 Stärken des kooperativen Interventionsprogramms	250
6.2.1 Förderung des themenspezifischen Wissens	250
6.2.2 Steigerung des themenspezifischen Interesses	253
6.2.3 Verringerung antisemitischer Einstellungen und der sozialen Dominanzorientierung.....	254
6.2.4 Gruppenatmosphäre und –leistung	258
6.2.5 Mediation	258
6.2.6 Kooperatives Lernen als Einflussfaktor auf die Studieneffekte.....	259
6.2.7 Teilnahmemotivation	260
6.3 Grenzen des kooperativen Interventionsprogramms und Ausblick auf die zukünftige Forschung	262
6.3.1 Teilnahmemotivation der Schüler	262
6.3.2 Wirksamkeitsanalyse	263
6.3.3 Implementierung in den Regelunterricht	268
7. Zusammenfassung	272
8. Literatur	276
9. Anhang.....	307
9.1. Wissenstest Vorstudie.....	307
9.2. Wissenstest Hauptstudie.....	309
9.3 Exemplarischer Text zur Gruppenarbeit in der Vorstudie	313
9.4 Korrelationen Vorstudie	325
9.5. Korrelationen in der Hauptstudie	326

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Komponenten-Modell der Einstellung nach Rosenberg und Hovland (1960).....	24
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Modells der Elaborationswahrscheinlichkeit nach Petty und Cacioppo (1981).....	44
Abbildung 3: Einfaches theoretisches Modell der Effekte von kooperativer Anreizstruktur und Aufgabenstruktur auf die Leistung nach Slavin (1983).....	54
Abbildung 4: Wechselwirkung zwischen positiver Interdependenz, förderlicher Interaktion und den Ergebnissen von Kooperation (nach Johnson & Johnson, 1989)..	59
Abbildung 5: Modell der Faktoren, die den Lernzuwachs beim kooperativen Lernen (nach Slavin, 1995).....	77
Abbildung 6: Modell der vorurteilsreduzierenden Wirkung des kooperativen Lernens (Schaefer, 2005).....	80
Abbildung 7: Komponenten des kooperativen Interventionsprogramms.....	89
Abbildung 8: Untersuchungsdesign der Voruntersuchung.....	94
Abbildung 9: Überblick zum Ablauf der Voruntersuchung.....	100
Abbildung 10: Überblick über die Inhalte der Texte für jeden Projekttag.....	101
Abbildung 11: Skala zur Erfassung des klassischen Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002).....	104
Abbildung 12: Skala zur Erfassung des sekundären Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002).....	105
Abbildung 13: Skala zur Erfassung des Antiisraelischen Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002).....	106
Abbildung 14: Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Dominanzorientierung von Zick und Six (1997).....	107
Abbildung 15: Fragebogen zur Erhebung der Gruppenproduktivität nach Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005).....	108
Abbildung 16: Fragebogen zur Gruppenatmosphäre nach Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005).....	109
Abbildung 17: Fragebogen zur Erfassung der Gesamteinschätzung der Projekttage..	110
Abbildung 18: Wissen (Skala 0-54) vor und nach der Intervention als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	114
Abbildung 19: Klassischer Antisemitismus (Skala 1-5) vor und nach der Intervention als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	117

Abbildung 20: Sekundärer Antisemitismus (Skala 1-5) vor und nach der Intervention als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	118
Abbildung 21: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1-5) vor und nach der Intervention als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	120
Abbildung 22: Soziale Dominanzorientierung (Skala 1-5) vor und nach der Intervention als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	122
Abbildung 23: Produktivität der Gruppenarbeit und Gruppenatmosphäre (Skala 1-5) zu T1, T2 und T3 (NTeam =9).....	124
Abbildung 24: Bewertung der Projektstage durch die Schüler beider Interventionsbedingungen auf einer Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).....	125
Abbildung 25: Untersuchungsdesign der Hauptuntersuchung	137
Abbildung 26: Gegenüberstellung der Trainingselemente der kooperativen und der nichtkooperativen Interventionsbedingung.....	141
Abbildung 27: Ablauf der Hauptuntersuchung.....	143
Abbildung 28: Überblick über die Inhalte der Texte für den ersten Projekttag.....	144
Abbildung 29: Ablauf des ersten Projekttags in der kooperativen Intervention.....	146
Abbildung 30: Ablauf des ersten Projekttags in der nichtkooperativen Intervention	149
Abbildung 31: Skala zur Erfassung des subjektiven Kenntnisstandes zur Unterthemen des Antisemitismus.....	156
Abbildung 32: Fragebogen zur Erfassung des Interesses am Thema Antisemitismus	157
Abbildung 33: Fragebogen zur Erfassung des Austauschs über das Thema Antisemitismus.....	158
Abbildung 34: Skala zum antiisraelischen Antisemitismus.....	159
Abbildung 35: Skala zur internalen und externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden	160
Abbildung 36: Verwendete Items des Kieler Lernstrategieninventars nach Baumert et al. (1992).....	162
Abbildung 37: Verwendete Items zur Zielorientierung nach Spörer (2004).....	163
Abbildung 38: Skala zum Interesse.....	165
Abbildung 39: Skala zu Methoden.....	165
Abbildung 40: Skala zum Aufgabeninteresse.....	166
Abbildung 41: Wissensleistung bei den Mehrfachwahlaufgaben (Skala 1-13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	171

Abbildung 42: Wissensleistung bei den freien Antwortaufgaben (Skala 0-13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	173
Abbildung 43: Gesamtwissensleistung (Skala 0-26) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	176
Abbildung 44: Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	181
Abbildung 45: Themenspezifisches Interesse (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	185
Abbildung 46: Themenspezifischer Austausch (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	187
Abbildung 47: Prozentualer Anteil der Schüler je Bedingung die an weiteren Informationen zum Thema Antisemitismus beim Posttest interessiert waren.....	189
Abbildung 48: Klassischer Antisemitismus (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	192
Abbildung 49: Sekundärer Antisemitismus (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	195
Abbildung 50: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	197
Abbildung 51: Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	200
Abbildung 52: Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	202
Abbildung 53: Soziale Dominanzorientierung (Skala von 1-6) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	206
Abbildung 54: Produktivität der Gruppenarbeit (Skala 1 – 5) und Gruppenatmosphäre (Skala 1 – 5) als Funktion des Messzeitpunkt (N = 60).....	209
Abbildung 55: Bewertung der Projektstage durch die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingungen (links) und kooperativen interventionsbedingung (rechts) auf einer Schulnotenskala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).....	210
Abbildung 56: Bewertung der Projektstage durch die Schüler der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingungen auf den Skalen des Feedbackbogens...	211
Abbildung 57: Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens (Skala 0 – 13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	222
Abbildung 58: Freie Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens (0 – 13) als	

Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	224
Abbildung 59: Gesamtskala des themenspezifischen Wissens (Skala 0 – 26) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	226
Abbildung 60: Sekundärer Antisemitismus (1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	228
Abbildung 61: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	229
Abbildung 62: Internale Motivation zur Vermeidung von Antisemitismus (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.....	230
Abbildung 63: Strukturgleichungsmodell zum Posttest für den Einfluss der latenten Variable themenspezifisches Wissen (Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben) auf die latente Variable Antisemitismus (klassischer, sekundärer und antiisrealischer Antisemitismus).....	238
Abbildung 64: Pfadanalyse für den Mediator themenspezifischen Wissen zum Posttest.....	242
Abbildung 65: Pfadanalyse für den Mediator themenspezifischen Wissen zum Follow-up.....	243

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorisierungsansätze für Interventionen gegen Vorurteile	39
Tabelle 2: Wichtige Effekte des Kooperativen Lernens im Überblick	65
Tabelle 3: Relevante Studien zu den Erklärungsansätzen der Motivation, der sozialen Kohäsion, Entwicklungstheorie und der kognitiven Elaboration.....	69
Tabelle 4: Überblick zu den Studien.	88
Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe.....	94
Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	113
Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen des klassischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	115
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen des sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	117
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	119
Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Sozialen Dominanzorientierung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	121
Tabelle 11: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre (NTeam = 12).	123
Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichung für Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre am Ende jedes Interventionstages (NTeam = 9).	124
Tabelle 13: Beschreibung der Stichprobe zum Prä- und Posttest.....	137
Tabelle 14: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der internalen und externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden sowie dem modifizierten Wissenstest	151
Tabelle 15: Reliabilitäten in Cronbachs α für die Skalen des themenspezifischen Wissenstests.....	155
Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Mehrfachwahlaufgaben der Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	169
Tabelle 17: Korrigierte Effektstärken für die Wissensleistung bei Mehrfachwahlaufgaben	171
Tabelle 18: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen.....	172
Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen für die freien Antwortaufgaben der Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	172

Tabelle 20: Korrigierte Effektstärken für die Wissensleistung bei freien Antwortaufgaben	174
Tabelle 21: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen.....	175
Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamte Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	175
Tabelle 23: Korrigierte Effektstärken für die Wissensskala gesamt	177
Tabelle 24: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen.....	177
Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Items der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	179
Tabelle 26: Korrigierte Effektstärken für die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens.....	181
Tabelle 27: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen.....	182
Tabelle 28: Signifikante Effekte der Kovarianzanalysen beim Themenkomplex Wissen	183
Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen für das themenspezifische Interesse getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	185
Tabelle 30: Korrigierte Effektstärken für das themenspezifische Interesse	186
Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skala zum themenspezifischen Austausch getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	187
Tabelle 32: Korrigierte Effektstärken für den themenspezifischen Austausch	188
Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichungen für klassischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	191
Tabelle 34: Korrigierte Effektstärken für die klassische Antisemitismusskala.....	193
Tabelle 35: Mittelwerte und Standardabweichungen für sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	193
Tabelle 36: Korrigierte Effektstärken für den sekundären Antisemitismus.	195
Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen für antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	196
Tabelle 38: Interkorrelationen für die drei Skalen der antisemitischen Einstellung getrennt nach Messzeitpunkt.	198
Tabelle 39: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	198
Tabelle 40: Korrigierte Effektstärken für die Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.	199

Tabelle 41: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	201
Tabelle 42: Korrigierte Effektstärken für die Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.	202
Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen für die allgemeine Selbstwirksamkeit getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	204
Tabelle 44: Mittelwerte und Standardabweichungen für die soziale Dominanzorientierung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	205
Tabelle 45: Korrigierte Effektstärken für die soziale Dominanzorientierung.	207
Tabelle 46: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Gruppen- produktivität und Gruppenatmosphäre (N = 60).	208
Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Feedback- fragebogens als Funktion der Bedingung.	210
Tabelle 48: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Feedback- fragebogens als Funktion der Bedingung.	210
Tabelle 49: Korrelationen zwischen den Feedbackskalen (Interesse, Methode und)	211
Tabelle 50: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	214
Tabelle 51: Korrigierte Effektstärken für die Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens.	215
Tabelle 52: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	216
Tabelle 53: Korrigierte Effektstärken für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.	217
Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen für den antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	217
Tabelle 55: Korrigierte Effektstärken für die Skala des antiisraelischen Antisemitismus.	218
Tabelle 56: Mittelwerte und Standardabweichungen für die interne Motivation Antisemitismus zu vermeiden getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.	219
Tabelle 57: Korrigierte Effektstärken für die Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.	220
Tabelle 58: Signifikante Haupteffekte bei zweifaktoriellen Varianzanalysen (Teilnahmemotivation, Bedingung) für den Zwischensubjektfaktor Bedingung (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung).	220

Tabelle 59: Signifikante Haupteffekte bei zweifaktoriellen Varianzanalysen (Teilnahmemotivation, Bedingung) für den Zwischensubjektfaktor Teilnahmemotivation (freiwillig, nicht freiwillig).....	221
Tabelle 60: Mittelwerte und Standardabweichungen für die freien Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	223
Tabelle 61: Mittelwertsvergleiche mittels t-Test für abhängige Stichproben für die freie Antwortaufgaben Skala des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkten.....	224
Tabelle 62: Korrigierte Effektstärken für die freien Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens.....	225
Tabelle 63: Korrigierte Effektstärken für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.....	226
Tabelle 64: Mittelwerte und Standardabweichungen für den sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	227
Tabelle 65: Korrigierte Effektstärken für die Skala des sekundären Antisemitismus.....	228
Tabelle 66: Korrigierte Effektstärken für die Skala des antiisraelischen Antisemitismus.....	229
Tabelle 67: Korrigierte Effektstärken für die Skala der internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden.....	231
Tabelle 68: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppenatmosphäre getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	231
Tabelle 69: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppenleistung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.....	232
Tabelle 70: Signifikante Effekte der Teilnahmemotivation über die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung zum Posttest nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede.....	235
Tabelle 71: Signifikante Effekte der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zum Follow-up nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede.....	236
Tabelle 72: Korrelationen zwischen den Mediatorvariablen und dem antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest (II) und Follow-Up (III).....	239
Tabelle 73: Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest.	240
Tabelle 74: Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow- up.....	240

Tabelle 75: Bedingung (K1) als Prädiktor bei der Vorhersage der Mediatoren zum Posttest.	
.....	241
Tabelle 76: Bedingung (K1) als Prädiktor bei der Vorhersage des Mediators zum Follow-Up.	
.....	241
Tabelle 77: Multiple Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest K1.	
.....	241
Tabelle 78: Multiple Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-Up.	
.....	242

1. Einleitung

„Der Formen, die das gesprochene Wort zur Überredung anbietet, gibt es drei: Bei der ersten kommt es an auf die Persönlichkeit des Sprechers; bei der zweiten darauf, die Zuhörerschaft in eine bestimmte Stimmung zu versetzen; bei der dritten auf Beweise oder scheinbare Beweise, die sich aus den Worten der Rede selbst ergeben.“ (Aristoteles, Rhetorik nach Aronson, 1994, S. 238).

Die Erforschung von Vorurteilen und Interventionen zur Einstellungsänderung hat in der Psychologie eine sehr lange Tradition (Eagly & Chaiken, 1993). In den Sozialwissenschaften gibt es jedoch variierende Ansichten über die Bedingungen und Möglichkeiten der Prävention und Intervention gegen Vorurteile. Dennoch stimmen diese überwiegend darin überein, dass Vorurteile schwer zu ändern sind vor allem, wenn sie schon in früher Kindheit erworben wurden, emotional stark verankert und für das Selbstverständnis der Person bedeutsam sind (Eagly et al., 1993; Schäfer & Six, 1978). Dies ist insbesondere bei antisemitischen Vorurteilen zutreffend, da diese in besonders relevantem Umfang der individuellen „Welterklärung“ dienen können.

Angeichts des hohen Niveaus sowohl der Zustimmung in der deutschen Bevölkerung zu antisemitischen Vorurteilen (Decker, Brähler & Geißler, 2006; Heitmeyer, 2007) als auch antisemitischer Straftaten (Bundesregierung, 2007) von Rechtsextremisten, Menschen mit Migrationshintergrund und Teilen der „antiimperialistischen Linken“ (Brosch et al., 2006) in der Bundesrepublik Deutschland hat der Ausbau präventiver Maßnahmen gegen jegliche Formen des Antisemitismus eine hohe Relevanz. Studien der letzten Jahre belegen, dass sich trotz bisheriger thematischer Vermittlung des Holocaust in Schule und außerschulischer Jugendbildung viele Jugendliche als uninformiert, gleichgültig oder das Thema abwehrend zeigen (Sturzbecher et al., 2000; Ahlheim & Heger, 2002). Daher bedarf es sowohl methodisch als auch inhaltlich neuer Entwürfe der Pädagogik gegen Antisemitismus. Diese sollten historische und aktuelle Aspekte und Erscheinungsformen des Antisemitismus, die Entwicklung des Staates Israel und die Heterogenität von Juden (beispielsweise in Bezug auf Kultur und Religiosität) integrieren (Claussen, 1987; Baumann, 1992). Insbesondere mit Blick auf Deutschland und die deutsche Geschichte sollten für effiziente Interventionen Aspekte der Generationalität berücksichtigt werden. Zudem ist auch die Komplexität der Einwanderungsgesellschaft relevant. So zeigte sich, vor allem im Anschluss an die sogenannte zweite Intifada (2000) und die Terroranschläge am 11. September 2001 in den USA, expliziter Antisemitismus auch unter jugendlichen Migranten. Daher ist eine differenzierte Erforschung und Analyse

der Ursachen und Hintergründe von Antisemitismus bei verschiedenen Gruppen wie beispielsweise Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sowie politisch rechter oder linker Selbsteinschätzung äußerst relevant. Dies impliziert auch die Notwendigkeit eines kontinuierlichen, sozialwissenschaftlichen und analytischen Monitorings von Antisemitismus (Koordinierungsrat deutscher NGOs gegen Antisemitismus, 2007).

Der Prozess, diese genannten Aspekte innerhalb der präventiven Pädagogik und pädagogischen Psychologie gegen die Ausbildung und Tradierung antisemitischer Vorurteile zu berücksichtigen, befindet sich in Deutschland weitestgehend im Anfangsstadium. Diese Situation bezieht sich auf die zu verwendenden Materialien, Methoden und Konzepte (Bundschuh, 2007; Schäuble & Thoma, 2004). Denn bisher wurde Antisemitismus kaum als eigene Thematik aufgegriffen, weder von schulexternen noch von schulinternen Multiplikatoren. In der Schule wird dieses Thema, wenn überhaupt detailliert, dann in der Regel als historisches Phänomen ohne Vor- oder Nachgeschichte thematisiert (Bundschuh 2007). Initiativen wie die 2002 gegründete *Taskforce Education on Anti-Semitism* unter dem Dach des American Jewish Committee (AJC), deren Mitglieder maßgeblich an einer neuen Pädagogik gegen Antisemitismus arbeiten, oder die des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) mit dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ (2001 - 2006) und auch das aktuelle Folgeprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie - gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ betonen die Relevanz einer expliziten Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Die wenigen bisher erschienenen Publikationen leisten hierfür eine Pionierarbeit. Die vorliegende Arbeit kann in diesen Kontext eingeordnet werden, da sie die Diskussionen von Organisationen und Projekten unter anderem in der *Taskforce Education on Anti-Semitism* einbezieht.

Ein vielversprechender methodischer Ansatz zur Reduzierung von Vorurteilen im schulischen Umfeld ist das kooperative Lernen. Eines der ursprünglichen Ziele bei der theoretischen Entwicklung und Erforschung des kooperativen Lernens war die Verbesserung und Förderung der gegenseitigen Akzeptanz sowie des produktiven Zusammenlebens und -arbeitens von Schülern mit unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe und Migrationshintergrund. Dieser Ansatz kombiniert eine intensive und aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten mit der Schulung sozialer Fähigkeiten bei der Kommunikation und Konfliktlösung (Slavin, 1991). Voraussetzungen für das lebenslange allgemeine, politische und berufliche Lernen in einer pluralistischen Gesellschaft sind die

Fähigkeit zur Zusammenarbeit und die Bereitschaft aller Bürger, Unterschiede anzuerkennen und zu akzeptieren. Dies wird beim kooperativen Lernen berücksichtigt und verdeutlicht daher dessen Relevanz. Das kooperative Lernen berücksichtigt zudem die Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1996 zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, S.6):

„In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten“.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, ein kooperatives Interventionsprogramm gegen Antisemitismus für Schüler der gymnasialen Oberstufe zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Von besonderem Interesse ist dabei, inwieweit die zusätzliche Verwendung und Förderung kooperativer Fertigkeiten einen Beitrag zur Effektivitätssteigerung gegenüber einer traditionellen, nichtkooperativen Wissensvermittlung leisten kann. Diese kooperativen Fertigkeiten sind insbesondere positive Interdependenz, interpersonelle und Kleingruppenfertigkeiten (beispielsweise konstruktive Konfliktlösung) sowie die Qualität der Schülerinteraktion.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse der Forschung zur Vorurteilsreduktion und zum kooperativen Lernen werden im nachfolgenden zweiten Kapitel psychologische Modelle zur Vorurteils- und Antisemitismusdefinition, zum Wissenserwerb, der Vorurteilsreduktion, der Bedeutung kooperativer Fertigkeiten für den Wissenserwerb und die Vorurteilsreduktion sowie inhaltliche Spezifika für die Behandlung der Thematik Antisemitismus besprochen.

Im dritten Kapitel werden die Instruktionselemente und -prinzipien des kooperativen Interventionsprogramms, das auf der Grundlage eines etablierten Ansatzes des kooperativen Lernens (*Co-op Co-op*; Kagan, 1992) entwickelt wurde, vorgestellt. Die Wirksamkeitsanalyse der kooperativen Intervention wird ebenfalls im Kapitel 3 sowie im nachfolgenden Kapitel 4 dargestellt. In einer Voruntersuchung wird die generelle Wirksamkeit des kooperativen Interventionsprogramms untersucht und Maßnahmen zur

Optimierung abgeleitet. In der folgenden Hauptuntersuchung wird die Effektivität der Wissensvermittlung und Reduktion antisemitischer Einstellungen sowie der zeitliche Transfer des gesamten Programms geprüft. Weiterhin wird die Bedeutung der Teilnahmemotivation für die Verringerung antisemitischer Vorurteile und den Wissenszuwachs analysiert.

Im abschließenden Kapitel 5 werden auf der Grundlage der Ergebnisse des kooperativen Lernens Schlussfolgerungen gezogen. Weiterhin wird ein Ausblick für zukünftige Forschung in diesem Bereich gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund

„Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ (Lewin, K., 1951, S.196)

Die Bekämpfung und Prävention von Vorurteilen und insbesondere Antisemitismus kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Entsprechend bildeten sich in der Forschung zu Vorurteilen unterschiedliche Schwerpunkte heraus, die sich in der Vielfalt der Gegenstände, Ziele, Methoden, Ergebnisse und Modelle ausdrücken. Im Folgenden werden Definitionen, Erklärungs- und Interventionsansätze zu Vorurteilen und Antisemitismus diskutiert, die aus pädagogischen, soziologischen, politikwissenschaftlichen, psychologischen oder interdisziplinären Perspektiven entwickelt wurden. Die Auswahl basiert auf dem Anliegen der vorliegenden Arbeit, eine Intervention zum Thema Antisemitismus für Schüler der Sekundarstufe II zu konzipieren und zu evaluieren.

Zum Abschluss des Kapitels werden Ansätze vorgestellt, in denen die Verringerung und Prävention von Antisemitismus durch die explizite Verwendung des kooperativen Lernens angestrebt wird. Es werden zunächst allgemeine Prinzipien des kooperativen Lernens dargestellt. Ausführlich wird die Methode Co-op Co-op nach Kagan (1992) beschrieben, da diese die Basis der entwickelten Intervention ist. Daran anschließend wird ein exemplarischer Überblick zur Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit von Maßnahmen zur Vorurteilsreduktion gegeben. Auf dieser Grundlage werden Programme zum Abbau von Vorurteilen bei Schülern besprochen.

2.1. Vorurteile

Der Ursprung des Begriffs Vorurteil (englisch: prejudice) ist das lateinische Substantiv „praejudicium“, welches ursprünglich ein Urteil auf Grund vorheriger Erfahrungen bezeichnete (Allport, 1954; Schäfer & Six, 1978). Die Bedeutung des Wortes Vorurteil wandelte sich jedoch hin zur Beschreibung von vorschnellen und unbegründeten Urteilen ohne genaue Prüfung und Berücksichtigung der Tatsachen (Allport, 1954). Die wissenschaftliche Bedeutung des Vorurteilsbegriffs erfuhr zahlreiche Wandlungen, Erweiterungen und Spezifizierungen.

Der Begriff des Vorurteils wird in vielen Theorien dem Begriff der Einstellung untergeordnet (Duckitt, 1992a; Witte, 1989) und dementsprechend als ungünstige oder herabsetzende Einstellung (Lepore & Brown, 1997) sowie vor allem häufig als negative Einstellung bezeichnet (Brown, 1995; Fiske, 1998; Stroebe & Insko, 1989). Eine Einstellung ist „... eine relativ überdauernde Organisation untereinander verknüpfter Überzeugungen, die Handlungen gegenüber einem Sachverhalt oder einer Situation beschreiben, bewerten und rechtfertigen, wobei jede einzelne Überzeugung kognitive, affektive und konative Komponenten aufweist“ (Rokeach, 1970, S. 132).

Ergänzend bezeichnen Eagly und Chaiken (1993, S. 1) Einstellungen als „... psychologische Tendenz, die sich in der Bewertung einer bestimmten Entität durch ein gewisses Maß an Wohlwollen oder Missfallen ausdrückt [...]. Die Bewertung bezieht sich auf alle Klassen bewertender Reaktionen, sowohl offene als auch verdeckte, kognitive, affektive oder verhaltensbezogene“ (zitiert nach Stroebe, Hewstone & Stephenson, 1997, S. 221). Nach Sherif und Sherif (1979) kann sich der Begriff der Einstellung auf Objekte, Werte, Gruppen und Ideen beziehen. Der Vorurteilsbegriff ist dem Einstellungsbegriff untergeordnet, da Vorurteile exklusiv Einstellungen gegenüber Mitgliedern einer als anders kategorisierten Gruppe bezeichnen (Harding, Proshansky, Kutner & Chein, 1969). Nach Witte (1989) ist „... das Vorurteil von der Objektseite her eine Untermenge aus den möglichen Einstellungsobjekten“ (S. 428). Nach Allport (1954) lassen sich daran anschliessend Vorurteile als „... an hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group“ definieren, die „... may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group“ (S.7).

Relevant sind hierbei die Identifizierungs- und Kategorisierungsprozesse von Menschen hinsichtlich ihrer zugeschriebenen beziehungsweise realen und bewerteten Gruppenzugehörigkeit. Für den Betrachter sind nach Jones (1982) sowohl die tatsächlichen, aber auch die imaginierten Charakteristiken einer Gruppe, zu der die Person gehört beziehungsweise der sie zugeschrieben wird, wesentlich. Die negativen Einstellungen gegenüber einer definierten sozialen Gruppe und jedem zugeordneten Mitglied bezeichnen Ashmore (1970), Milner (1981) sowie Ackermann und Jahoda (1950) als Vorurteil. Allport (1954) betont zudem, dass es sich bei einem Vorurteil um eine Antipathie handelt, die auf einer falschen und starren Verallgemeinerung beruht. Bezogen auf den Aspekt der Inflexibilität und Starrheit beschreibt auch Jones (1997), dass es sich erst dann um ein Vorurteil handelt, wenn durch neue richtige Informationen die alten

fälschlichen Verallgemeinerungen nicht verworfen werden, denn das Vorurteil zeichnet sich dadurch aus, dass es sich um ein „... judgement about something before the fact“ (Gardner 1994, S. 1) handelt. Bethlehem (1985) schreibt, dass Vorurteile Verwendung finden, ohne dass ein entsprechender Test durchgeführt und logische Schlüsse oder Vergleiche auf objektiver Ebene gezogen wurden.

Es existieren viele von Vorurteilen betroffene reale beziehungsweise definierte Gruppen. Diese Gruppen werden zum Beispiel auf Grund Ihrer Hautfarbe, Herkunft oder sexuellen Orientierungen definiert. Die Prozesse der Identifizierung mit der eigenen Gruppe und der Abwertung der anderen Gruppe bilden den Schwerpunkt der Analyse von Vorurteilen bei Zick (1997). Für ihn sind Vorurteile „... individuelle Einstellungen, Affekte, Verhaltensweisen etc., die ein Individuum auf der Basis seiner Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen (Ingroup) gegenüber anderen sozialen (meist ethnischen) Minderheiten äußert“ (S. 49). Mitglieder einer Ingroup fühlen sich dieser zugehörig, entwickeln Wir-Gefühle und identifizieren sich mit dieser Gruppe. Erfolge der Gruppe werden auch als persönliche Erfolge bewertet und wirken sich positiv auf das Gruppenleben aus. Antagonistisch zur Ingroup existiert die jeweilig definierte Outgroup. Hierbei handelt es sich um Außen- oder Fremdgruppen, von der sich die Ingroup abgrenzt. Dieser Abgrenzungsprozess dient auch der Selbstdefinition.

Zur Unterstützung eines Abgrenzungsprozesses können Vorurteile gegenüber kategorisierten Outgroups nach Gardner (1994) auch einen positiven Bias haben (Dienstbier, 1970). So gibt es beispielsweise im Rahmen des Antisemitismus Äußerungen, die Juden eine überdurchschnittliche Intelligenz und überlegene Kultur unterstellen (Philosemitismus). Diese haben ihren Ursprung in der Kategorisierung von Juden als „die Anderen“ (Stern, 1991). Wenn „die Juden“ nicht den Projektionen von Philosemiten entsprechen beziehungsweise sich die gesellschaftlichen Akzeptanzgrenzen verschieben, kann dies auch in Antisemitismus umschlagen. Jedoch ist dieser Themenkomplex verhältnismäßig wenig erforscht (Moses Mendelssohn Zentrum, 2007). Die Sozialwissenschaften fokussieren jedoch hauptsächlich auf die negativen Aspekte des Vorurteils. Dies basiert auf der Annahme, dass Probleme wie „... the wary, fearful, suspicious, derogatory, hostile or ultimately murderous treatment of one group of people by another“ (Brown, 1995, S.7), die in der Gesellschaft aus vorurteilshaftem Verhalten resultieren, vorwiegend aus dem offensichtlich negativen Teil des Vorurteils stammen. Dennoch existieren auch Definitionen wie von Jones (1997) nach der Vorurteile „... a positive or negative attitude, judgement, or behaviour generalized to a particular person

that is based on attitudes or beliefs held about the group to which the person belongs” Dieser Ansatz ist vor allem für die Antisemitismusforschung relevant, insbesondere mit der Erweiterung, dass es sich auch um eine zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit handeln kann (EUMC, 2004).

Billig (1991) betont, dass Vorurteile als Ideologien zu betrachten sind. Denn Menschen existieren als Gruppenmitglieder in Gesellschaften und Kulturen mit ihren eigenen Verständnissen und Einschätzungen von Leuten und Ereignissen, und das Wissen (auch über Vorurteile) wird durch soziale Interaktionen und Verhandlungen konstruiert (Turner, 1982; Wagner & Zick, 1990). Diesbezüglich betonen Simpson et al. (1972), dass die Funktion von Vorurteilen darin besteht, dass „jemand“ (S.127) von ihnen profitiert. Nach dieser Definition können Vorurteile dazu dienen, den Status quo zu kritisieren oder zu rechtfertigen (u. a. McConahay, 1986). Billig (1991) sowie Wagner und Zick (1992) heben in diesem Zusammenhang die zu geringe Öffnung der Vorurteilsforschung für die Analyse gesellschaftlicher, d. h. unter anderem historischer und politischer Fakten und Faktoren, hervor. Diese gesellschaftstheoretischen Analysen können nach Wagner et al. (1992) die Untersuchung der Auswahl der von Vorurteilen betroffenen Gruppen verbessern. Außerdem können sie einen Beitrag zum Verständnis der Transformationen der hinter den realen Äußerungen verborgenen, modernen Vorurteile leisten (Zick, 1997). Die vorliegende Arbeit bearbeitet in diesem Kontext das Thema Antisemitismus auch in seinen verschiedenen Erscheinungsformen des klassischen, sekundären und anti-israelischen Antisemitismus. Dies wird im Unterkapitel 2.2 vertieft diskutiert.

Zusammenfassend konvergieren die meisten der oben aufgeführten Definitionen in der Vorstellung, dass Vorurteile negative Einstellungen sind (Brown, 1995). Dennoch sind, insbesondere beim Antisemitismus, auch vorgeblich positive Vorurteile zu berücksichtigen (Philosemitismus), die auf stereotypen Zuschreibungen von Juden als Outgroup basieren.

2.1.1. Das Drei-Komponenten-Modell der Einstellung

Im Folgenden werden die Komponenten und Bestandteile von Vorurteilen diskutiert. Dem Vorurteil werden, ähnlich wie bei dem in Abbildung 1 dargestellten Drei-Komponenten-Modell der Einstellung (Rosenberg & Hovland, 1960), kognitive, affektive und konative Komponenten zugeschrieben (Brown, 1995; Fiske, 1998; Schäfer & Six, 1978; Zick, 1997).

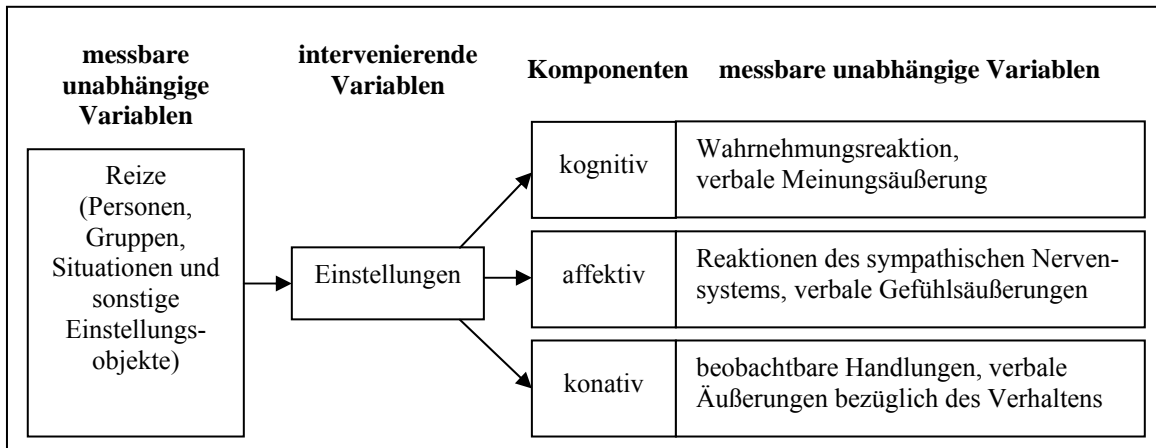


Abbildung 1: Drei-Komponenten-Modell der Einstellung nach Rosenberg und Hovland (1960).

Die affektive Komponente umfasst negative Gefühle gegenüber Personen (Brown, 1995), die einer bestimmten definierten Gruppe angehören (Jones, 1997), und kann sich in verbalem oder nonverbalem Verhalten der Person äußern (Pettigrew & Meertens, 1995). Angst, Unsicherheit und Scham können nach Gaertner et al. (1986) eine Äußerung negativer Emotionen im Umgang mit der kategorisierten Outgroup sein und stellen somit die Verbindung zur konativen Komponente dar.

Diese konative Komponente kann als verhaltensrelevante Prädisposition gesehen werden, die sich in der Meidung einer spezifisch kategorisierten Gruppe (Dovidio & Gaertner, 1986), aber auch in selektiv-diskriminierendem Verhalten gegenüber Mitgliedern der jeweiligen Gruppen äußert (Dovidio et al., 1986). Billig (1995) betrachtet solche Formen der Diskriminierung als eine Folge des Vorurteils. Nach Brown (1995) und Dovidio et al. (1986) gestalten sich die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen und Diskriminierungen sehr komplex, daher sind keine einfachen kausalen Schlüsse möglich. Diese Einschränkung ist gerade im Bereich des Antisemitismus entscheidend, da sich die sozialen Normen und die „akzeptable“ Form der Diskriminierung gewandelt haben. Aus diesem Grund gewinnen die sozialen Aspekte der Situation an Bedeutung (McConahay, 1986; Pettigrew et al., 1995). Hiermit ist die Kalkulation der negativen Konsequenzen des diskriminierenden Verhaltens für die ausübende Person gemeint. Diese Kalkulation wird nach Gardner (1994) auch als evaluative Komponente gesehen, die eine diskriminierende oder tolerante Handlung als Folge haben kann. Daher beschreibt Hecht (1998) die konative Komponente als Verhaltensintention. Diese evaluative Komponente hat entweder eine

diskriminierende oder tolerante Handlung zur Folge. Daher kann nicht nur auf Grund der beobachtbaren Handlungen auf die Existenz von Vorurteilen geschlossen werden.

Die kognitive Komponente beinhaltet irrationale Überzeugungen hinsichtlich einer kategorisierten Gruppe (Dovidio et al., 1986) oder eines Einstellungsobjekts (Duckitt, 1992b). Diese Überzeugungen sind für die sie vertretenden Menschen nach Sidanius (1988) real und richtig. Als kognitiver Teil des Vorurteils wird von vielen Autoren das Stereotyp betrachtet (z. B. Harding, Proshansky, Kutner & Chein, 1969; Stangor, 1995; Brown, 1995). Gardner (1994) betont, dass die Begriffe „Vorurteil“ und „Stereotyp“ auch in der Forschung synonym verwendet werden, da Theoretiker oftmals den gleichen Begriff für zwei sehr unterschiedliche Phänomene benutzen beziehungsweise beide Begriffe eng miteinander verknüpft sind (Stroebe et. al., 1989). Ein Versuch der Differenzierung stammt von Neuberg (1994), der Stereotype für die Definition einer Gruppe und Vorurteile für die emotionale Sichtweise hinsichtlich dieser definierten Gruppe verantwortlich macht. Jussim, Nelson, Manis und Soffin (1995) betonen, dass Stereotype auf Vorurteilen basieren und nicht umgekehrt. Eine weitverbreite Sichtweise definiert Stereotype als Simplifizierung der Welt. Die erste Argumentation diesbezüglich stammt von Lippmann (1922) (In Hinton, 2000, S. 54). Diese Sichtweise wird von etlichen Autoren geteilt. So werden Stereotype als starre Eindrücke (Katz & Braly, 1933) oder feststehende Fakten definiert, die von vielen Menschen geteilt und aufrecht erhalten werden beziehungsweise, wie Hecht (1998) betont, „allgemeine“ Zustimmung erfahren. Stereotype bilden nach Stangor, Lynch, Duan und Glass (1992) abstrakte mentale Repräsentationen von sozialen Gruppen. Unter diesem letzten Aspekt werden Stereotype als wesentlich für unser Informationsverarbeitungssystem angesehen, das möglichst ökonomisch arbeiten muss. Fiske und Neuberg (1990) betonen daher eine Reduzierung der Informationen auf Gemeinsamkeiten von Mitgliedern einer Gruppe. Menschen „... have neither the capacity nor the time to deal with all the interpersonal information available to us“ (S.14). Hamilton und Troler (1986) betonen gleichfalls, dass Stereotype einer kognitiven Überforderung vorbeugen sollen, da sie die gleichzeitig möglichen mentalen Verarbeitungsprozesse limitieren. Stereotype bilden nach Fiske und Taylor (1991) eine kognitive Struktur, die das Wissen, die „Überzeugungen“ und Erwartungen über eine soziale Gruppe durch eine Person beinhalten. Macrae, Milne und Bodenhausen (1994) bezeichnen Stereotype daher als *energy saving device*. Diese Sichtweise basiert auf Studien, die belegen, dass kognitiv „ausgelastete“ Personen eher Stereotype nutzen als weniger beanspruchte Personen (Gilbert & Hixon, 1991; Bargh, Chaiken, Govender, & Pratto, 1992).

Stereotype beeinflussen die Wahrnehmung und Erklärung von zukünftigen, gegenwärtigen und vergangenen sozialen Ereignissen (Hamilton & Rose, 1980; Tajfel, 1981). Menschen erinnern sich eher an Informationen, die mit ihren Stereotypen übereinstimmen als an diesbezüglich inkonsistente Informationen (Stangor et al., 1992).

Darley und Gross (1989) betonen, dass Stereotype nicht unbedacht beziehungsweise diskriminierend verwendet werden, da es sich um tentative Hypothesen beziehungsweise Ideologien (Billig, 1985) handelt, für die als Beleg weitere Informationen gesucht werden. So kann es zu selbsterfüllenden Prophezeiungen kommen, in denen die Stereotype zutreffend sind beziehungsweise verstärkt werden (Chen & Bargh, 1997; Stangor et al., 1992).

Tentative Hypothesen entstehen durch sozial geteilte „Überzeugungen“, die auf gesellschaftlichen Einflüssen basieren (beispielsweise durch Medien, Freunde und Familie). Die tentativen Hypothesen sind schwer zu ändern, da sie nach Devine (1989) erst durch neue Informationen und Stereotype überschrieben werden müssen. Dieser Aspekt ist wesentlich, da nicht jedes Wissen über ein Stereotyp in ein Vorurteil münden muss (Ashmore & Del Boca, 1981; Augustinos et al., 1994). Zudem existieren Stereotype, ebenso wie die sie bestätigenden beziehungsweise widerlegenden Vorurteile (Devine, 1989), in einem selbstverstärkenden und assoziativen Netzwerk. Bei Stereotypen handelt es sich um eine grundlegende kognitive Komponente (Aboud, 1988), die der effizienten beziehungsweise sparsamen Informationsverarbeitung dient (Hamilton et al., 1986). Die Kenntnis über Stereotype führt nicht automatisch zu Vorurteilen.

Zusammengefasst ergibt sich für die vorliegende Arbeit die folgende Definition des Vorurteilsbegriffes in Anlehnung an Geißler (2002). Vorurteile sind Einstellungen mit überwiegend negativem Charakter, die sich gegen Personen auf Grund deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten definierten sozialen Gruppe beziehungsweise gegen die definierte soziale Gruppe als Ganzes richtet.

Vorurteile basieren auf fälschlichen und starren Verallgemeinerungen über Attribute, die der Gruppe zugeschrieben werden. Sie besitzen kognitive, affektive und konative Komponenten (Rokeach, 1970). Bei der Vorurteilsbildung handelt es sich nicht um einen unausweichlichen, natürlichen Prozess der Kognition, sondern er ist Resultat verschiedener Sichtweisen, die im gesellschaftlichen Kontext analysiert werden müssen. Vorurteile sind für die sie vertretenden Personen real (Sidanius 1988, Snyder, 1984). Sie sollten nicht losgelöst von der Analyse gesellschaftlicher Fakten und Faktoren betrachtet werden (Billig, 1991; Taylor & Katz, 1989).

2.1.2. Theorien zu Ursachen und Entwicklung von Vorurteilen

Zunächst wird der der Entstehung von Vorurteilen zugrunde liegende Prozess der sozialen Kategorisierung erörtert. Anschließend wird ein zusammenfassender Überblick über die für die vorliegende Arbeit relevanten bestehenden Theorien zur Erklärung des Vorurteilsphänomens gegeben und einige Theorien auf Grund ihrer Bedeutsamkeit näher erläutert.

2.1.2.1. Soziale Kategorisierung

Soziale Kategorisierungen können als Grundlage für die Ausbildung von Vorurteilen bezeichnet werden. Zudem sind sie unausweichliche Merkmale menschlicher Existenz (Brown, 1995). Kategorisierungen sind kognitive Prozesse, die Menschen in komplexen Umwelten helfen, Informationen beziehungsweise Reize mittels Ähnlichkeiten zu vereinfachen und in ein System einzuordnen. Zusammengefasst muss der menschliche Verstand mit der Hilfe von Kategorien arbeiten (Allport, 1954). Er sieht den Zusammenhang zum Vorurteil in den einmal geformten Kategorien, die die Basis für vorschnelle Einschätzungen legen. Durch die Kategorisierung werden große Klassen und Cluster geformt, die den Menschen die Bewältigung der komplexen Informationen im Alltag erleichtern helfen. Durch das Öffnen von Kategorien unterstützen sie dabei verwandte Objekte zu identifizieren und zuzuordnen. Die Kategorien sind hierbei als mehr oder weniger rational zu verstehen.

Soziale Kategorisierungen werden von Tajfel (1982) als ein Prozess definiert, durch den soziale Objekte oder Ereignisse zusammengefasst werden, die in Bezug auf die Handlungen, Intentionen und das Wertesystem eines Individuums gleichwertig sind. Nach Jones (1997) werden Gruppen als soziale Kategorien von Menschen betrachtet, die miteinander interagieren und die Ziele, Erfahrungen, Eigenschaften und Charakteristiken teilen. Obwohl, wie Tajfel (1982, S. 69) erläutert, „Individuen mit Individuen“ umgehen, gehen sie sehr oft nicht als Individuen miteinander um, sondern agieren „... als Mitglieder gut definierter und voneinander klar abgehobener sozialer Kategorien“.

Diese Aspekte der sozialen Kategorisierungsprozesse sind gleichzeitig die Grundlage für die Entstehung von Vorurteilen. Diese für den Menschen notwendigen Vereinfachungen der sozialen Informationsverarbeitung weisen eine Konsequenz hinsichtlich der Bevorzugung und Begünstigung von Mitgliedern der eigenen Gruppe

gegenüber denen der Outgroup auf (Brown, 1995; Tajfel, 1982). Rabbie und Horwitz (1969, zitiert nach Brown, 1995) demonstrierten an niederländischen Schülern, dass allein deren Zuordnung selbst in relativ bedeutungslose Kategorien die Einschätzung der In- und Outgroup veränderte: Die neu definierte Ingroup wurde differenzierter und positiver evaluiert.

Dieser Befund verdeutlicht zwei grundlegende Konsequenzen der sozialen Kategorisierung: die Übertreibung der Unterschiede zwischen den Gruppen und die Erhöhung der Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen (Brown, 1995; Horwitz & Rabbie, 1982). Zudem wird nach Jones (1981) die Outgroup als weitgehend homogen wahrgenommen, während in der Ingroup Unterschiede erkennbar sind. Brown (1995, S. 55) fasst zusammen „... they are all alike, we are all different“. Diese Outgroup-Homogenität basiert nach Linville, Fischer und Salowey (1989) auf einem größeren Informationsstand hinsichtlich der Ingroup, der auf einer intensiveren und häufigeren Interaktion mit Mitgliedern der Ingroup beruht. Basierend auf dem höheren Informationsstand, werden die Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Ingroup als salienter gesehen und die Mitglieder der Outgroup undifferenziert zusammengefasst (Linville et al., 1989). Diese Erweiterung des Gruppenkonzeptes stützt sich auf die Berücksichtigung der Variabilität des Prototyps einer Gruppe. Die Ingroup wird, basierend auf der hohen Bedeutung der eigenen Zugehörigkeit, als variabler angesehen. Um Vorurteile gegenüber Gruppen, d. h. soziale Kategorien, zu entwickeln, müssen diese zunächst erkannt werden. Brown (1995) fasst zusammen, dass zum Beispiel der ethnische Hintergrund bereits im Kindesalter als offensichtliche Kategorie erkannt und benutzt wird. Der relevante Aspekt ist aber die Interpretation und Relevanz dieser Kategorie, die entscheidend während der Sozialisation durch die Eltern, Erzieher, relevante Individuen sowie weitere Instanzen erfolgt. Diese ist jedoch auch durch gesellschaftliche Ideologien beeinflusst, denen zufolge beispielsweise in europäischen Ländern eine dunkle Hautfarbe als nicht dazugehörig definiert wird. Diese Ausgrenzung wird häufig mit eher „negativen“ Zuschreibungen verbunden. Dennoch ist das Individuum verantwortlich für die Entwicklung und Reflektion eigener Kategorien.

2.1.2.2 Theoretische Erklärungsansätze

Es gibt eine Vielzahl von Theorien, die versuchen, die Ursachen von Vorurteilen auf

verschiedenen Ebenen zu erklären (Stroebe & Insko, 1989). Der derzeitige Stand der Forschung kann empirisch nicht eindeutig nachweisen, ob sich die unterschiedlichen Theorien gegenseitig ergänzen oder widersprechen. Nachfolgend wird nach Stroebe et al. (1989) ein Überblick über die für die vorliegende Arbeit relevanten Theorien zu Ursachen von Vorurteilen gegeben.

Theorie der sozialen Identität. Die *Theorie der sozialen Identität* (Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1979) besagt im Gegensatz zur *Realistischen Konflikttheorie* von Campbell (1968) und Sherif (1967), dass Interessenkonflikte allein nicht zu Ethnozentrismus führen. Diese Theorie betont, dass ein Individuum über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe eine positive soziale Identität entwickelt. Die Auseinandersetzungen zwischen den Gruppen beziehen sich auf die sozialen Ressourcen, Prestige und Status. Die soziale Identität ist ein Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, das „... sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel, 1982, S. 102). Tajfel et al. (1986) postulieren, dass Menschen lieber ein positives als ein negatives Selbstbild haben. In diesem Zusammenhang gibt es auch eine Präferenz, die Eigengruppe eher positiv als negativ zu sehen (Hogg & Abrams, 1988). Denn zumindest ein Teil des individuellen Selbstkonzepts definiert sich über die Gruppenbindung. Daher werden durch Individuen Kongruenzen mit den positiven Eigenschaften der zugehörigen Ingroup gesucht. Des Weiteren sind Individuen bestrebt, diese Ingroup hinsichtlich anderer Gruppen abzugrenzen. Hierbei ist ein wichtiger Prozess der soziale Vergleich mit Gruppen die einen Status haben, der als geringer gegenüber dem eigenen definiert wird (Jones, 1997). Zu diesen Vergleichen kommt es vor allem in Selbstwert bedrohenden Situationen. Diese sogenannten abwärts gerichteten, sozialen Vergleiche führen nach Jones (1997, S. 215) zu einer Abwertung der Outgroups: „Even if our own groups are not great, if we think we are better than others, we can derive psychological benefits from downward social comparison“. Zusammengefasst dient die soziale Identität auch einem positiven Selbstbild gegenüber der sozialen Umwelt. Die soziale Identität wird mittels der individuellen Zuordnung zu einer möglichst positiv definierten Ingroup sowie Abgrenzungen mit einhergehenden Abwertungen der Outgroup geschützt. Die *Theorie der sozialen Identität* ist für die vorliegende Arbeit relevant, da die Jugendlichen, mit denen das Interventionsprogramm durchgeführt wurde, sich noch im Prozess ihrer Identitätsausbildung befinden (Fend, 2000). Daher werden günstige Voraussetzungen für die Intervention in die vorangehend erklärten Prozesse angenommen. Im Kontext des

Antisemitismus zum Beispiel dadurch, dass Juden nicht als homogene Outgroup, sondern vielmehr als Mitglied verschiedener geteilter sozialer Identitäten, beispielsweise des Alters, der Interessen, des Geschlechts beziehungsweise der übergeordneten geteilten sozialen Identität „Mensch“ gesehen werden.

Soziale Lerntheorien. Das Fundament der sozialen Lerntheorien (z. B. Bandura, 1969; Eagly & Steffen, 1984; Stephan & Rosenfield, 1982) ist die Annahme, dass Vorurteile und Stereotype auf die gleiche Art und Weise wie alles andere Wissen im Laufe der Entwicklung eines Individuums erlernt werden. Demnach werden Vorurteile durch Beobachtungen tatsächlichen Verhaltens oder durch Einflüsse aus der sozialen Umwelt gelernt. Als charakteristisch definierte Eigenschaften von Angehörigen verschiedener Outgroups werden sie wiederholt beobachtet und formen das Bild von der Person und der als zugehörig definierten Gruppe. Die Vorurteile gegenüber ethnischen Gruppen sind häufig in anderen Epochen entstanden (Stephan & Rosenfield, 1982) und über Bildung, Erziehung, Schule, Familie, Freunde und Medien weitergegeben und verbreitet worden. Diese Theorien haben den Nachteil, dass sie weitere Aspekte, die die Abwertung von Outgroups als überwiegendes Phänomen erklären, vernachlässigen (Stroebe & Insko, 1989). Wenngleich sie dennoch für die Erforschung der Entstehung von Vorurteilen relevant sind.

Psychodynamischer Ansatz. Psychodynamische Theorien machen innerpsychische und individuelle Prozesse des betroffenen Individuums für seine Vorurteile verantwortlich. Die Vorurteile eines Individuums sind in der psychodynamischen Theorie ein Symptom für innerpsychische Konflikte. So besagt die *Frustrations-Aggressions-Theorie* von Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939), dass aggressives Verhalten das Resultat von Frustration ist, die aus der Verhinderung des Erreichens eines attraktiven Ziels entsteht. Hierauf bezieht sich die *Sündenbocktheorie* (z. B. Allport & Kramer, 1946), der zufolge sich die Aggression gegen die Person richtet, die die Frustration scheinbar verursacht hat. Demzufolge werden die Mitglieder von Minderheiten Ziele solcher Aggressionen, da auf sie negative Eigenschaften und die Schuld für die Frustration projiziert werden. Durch die *Sündenbocktheorie* wird jedoch nicht die Auswahl der Zielobjekte von Aggressionen geklärt, da sich diese Aggressionen sehr häufig nicht gegen die eigentlichen Frustrationsverursacher richten.

Ein weitergehender Ansatz zur Erforschung psychologischer Einflussfaktoren sind die Arbeiten von Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson und Sanford (1950) zur *autoritären Persönlichkeit*. Diese wird nach Adorno et al. (1950) durch affektive und kognitive

Elemente geformt. Vorurteile resultieren daher aus politischen, ökonomischen und sozialen Ansichten, deren Grundlage bestimmte Persönlichkeitsfaktoren sind, die durch das elterliche Einwirken geformt werden (Adorno et al., 1950). Ein weiteres wesentliches Postulat ist, dass „... individuals who show extreme susceptibility to fascist propaganda have a great deal in common“ (Adorno et al., 1950, S. 1). Die Autoren entwickelten eine F-Skala, mit deren Hilfe antidemokratische und autoritäre Strukturen in der Persönlichkeit gemessen werden sollen, die Vorurteile unterstützen. Das Individuum mit einer entsprechenden Persönlichkeit zeigt seine Aggressionen, die ursprünglich auf den Vater gerichtet sind, gegenüber Außengruppen (Adorno et al., 1950). Eine weitere Theorie, die das Konzept der *autoritären Persönlichkeit* (Adorno et al., 1950) in abgewandelter Form enthält, ist die *Soziale Dominanz Theorie* (SDT) von Sidanius und Pratto (1999). Auf individueller Ebene machen die Autoren die *Soziale Dominanzorientierung* für die Vorurteilsbildung verantwortlich. Zusammengefasst misst die *Soziale Dominanzorientierung* die Tendenz, egalitäre oder hierarchische Beziehungen zwischen Gruppen zu bevorzugen.

Kognitive Theorien. Die kognitiven Theorien sind insbesondere durch die Arbeiten zur sozialen Kategorisierung (vgl. 2.1.2.1) von Henri Tajfel (1969) geprägt. Eine der frühen kognitiven Theorien ist die *Belief Congruence Theorie* von Rokeach, Smith und Evans (1960), die besagt, dass Mitglieder von Außengruppen nicht auf Grund ihrer ethnischen Gruppenzugehörigkeit, sondern wegen ihrer abweichenden, inkongruenten Überzeugungen (Einstellungen, Anschauungen, Werte) abgelehnt werden. Ethnische Diskriminierung ist daher, nach Rokeach et al. (1960), das Ergebnis von zugeschriebenen Unterschieden in den Überzeugungen.

Das Konzept der *illusorischen Korrelation* (Chapman, 1967; Hamilton & Gifford, 1976) beschreibt die Antizipation einer Beziehung zwischen zwei Ereignissen beziehungsweise Variablen, obwohl eine solche nicht existiert. Hamilton et al. (1976) fordern die Einbeziehung kognitiver Aspekte neben Lern- oder motivationalen Faktoren, da diese die Wahrnehmung verschiedener Gruppen beeinflussen können. Die Existenz und Zuschreibung zu einer sozialen Kategorie und das gleichzeitige Erscheinen von negativem Verhalten können somit zu einem fehlerhaften Stereotyp führen, das in das Vorurteilkonzept über die Outgroup integriert wird.

Zusammengefasst ist die Integration von kognitiven, motivationalen und sozialen Lernprozessen relevant für die Erforschung von Vorurteilen und deren Ursachen, denn „... any attempt to understand such phenomena as a product of one process alone is

probably misguided“ (Hamilton & Troiler, 1986, S. 153). Vorurteile sind zudem Einstellungen mit überwiegend negativem Charakter, die sich auf Personen auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe beziehungsweise gegen die soziale Gruppe als Ganzes richten (Allport, 1954; Jones, 1997; Aronson, Wilson, & Akert, 2004). Vorurteile basieren dabei auf fälschlichen und starren Verallgemeinerungen über Attribute, die der Gruppe zugeschrieben werden und die nicht losgelöst von der Analyse gesellschaftlicher Fakten und Faktoren betrachtet werden sollten (Billig, 1991; Taylor et al., 1989).

2.2. Antisemitismus

In Deutschland leben etwa 100000 Juden, diese werden in ihrem alltäglichem Leben immer wieder durch antisemitische Bemerkungen und Taten auf hohem Niveau bedroht (Bundesministerium des Inneren, 2006). In der Diskussion über Antisemitismus wird dieser häufig auf Straftaten, wie zum Beispiel Volksverhetzung und Schmierereien bis hin zu Angriffen auf Jüdinnen und Juden sowie jüdische Institutionen (wie im Februar 2007 auf einen jüdischen Kindergarten in Berlin) reduziert. Dies ist definitiv unzureichend, auch wenn diese Straftaten ein erschreckendes Ausmaß haben (Bundesministerium des Inneren, 2006). Es wird außer Acht gelassen, dass sich Einstellungen nicht immer in real beobachtbarem Verhalten zeigen und dass diese in weitaus höherem Maße verbreitet sind als sie explizit geäußert werden (Decker et al., 2006).

Für die Thematisierung von Antisemitismus/Antijudaismus ist es notwendig, deren besondere historische Kontinuität (u. a. Sturzbecher et al., 2000) bis in die Antike zu berücksichtigen. Bei einer historischen Betrachtung sind auch die Wandlungen innerhalb antisemitischer Äußerungsformen relevant, zum Beispiel zum rassistischen Antisemitismus im 19. Jahrhundert, dem Holocaust und nach dem Ende des Nationalsozialismus.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche Begriffe, Begriffsverwendungen und Definitionen für Antisemitismus. Im 19. Jahrhundert kam zum vorher maßgeblich „religiös“ geprägten Antijudaismus der primär rassistische Antisemitismus hinzu. Der Begriff Antisemitismus geht auf Wilhelm Marr zurück, der diesen Begriff 1879 als pseudowissenschaftlichen, politischen Kampfbegriff explizit gegen Juden einführte (Silbermann, 1983, S.341; Brockhaus, 1996, S.676). Der primär rassistische Antisemitismus basiert, wie auch rassistische Vorurteile, auf einer

ideologischen Differenzierung nach quasi biologischen Kriterien (Miles, 1999). Diese rassistische Ideologie zeigt sich u. a. sehr prägnant in den Arbeiten des deutschen Staatstheoretikers Wagner (1859-1867, Bd. 7): „Jüdischer Sinn und jüdisches Blut sind unzertrennlich geworden. [...] die Taufe macht den Juden nicht zum Germanen“ (In Sturzbecher et al., 2000, S. 32). Diese Ideologie beinhaltete eliminatorische Elemente, die mitunter explizit die Vernichtung „der Juden“ fordert. Dass es sich hierbei keinesfalls um das Denken einiger weniger Menschen handelte, zeigte vor allem der Holocaust mit der Ermordung von ca. 6 Millionen als jüdisch definierten Menschen.

Der Holocaust zeigte auch eine Besonderheit des Antisemitismus gegenüber anderen Vorurteilen und insbesondere Rassismus. Cox (1945) fasste dies folgendermaßen zusammen: „Thus we are ordinarily intolerant of Jews, but prejudiced against Negroes. In other words, the dominant group or ruling class does not like the Jews at all, but it likes the Negro in his place“ (S. 216).

Nach dem Holocaust ist die Äußerung von antisemitischen Vorurteilen subtiler beziehungsweise versteckter geworden (Heyder, Iser & Schmidt, 2005). Diese Subtilität beruht v. a. auf dem Holocaust, der mit dem Versuch der scheinbar emotionslosen, bürokratischen Vernichtung von Juden allein um des Vernichtens willen (u. a. Browning, 1993; Goldhagen, 1998), nach Auffassung des Autors dieser Arbeit den Zivilisationsbruch schlechthin darstellt. Außerdem spielen die strafrechtlichen Konsequenzen für offene antisemitische Äußerungen in Deutschland eine nicht zu unterschätzende Rolle für deren Subtilität.

Der besondere irrationale und projektive Charakter des Antisemitismus (Rensmann, 1998) zeigt sich in dem von Lendvai (1972) geprägten Begriff „Antisemitismus ohne Juden“, welcher die hohe Verbreitung antisemitischer Einstellungen angesichts der geringen Anzahl von Juden beschreibt. Der Antisemitismus integriert nach Horckheimer et al. (1969) und Rensmann (1998) alles, was vom Subjekt nicht akzeptiert wird, und projiziert es nach „außen“ in der Personifizierung des „Juden“. Sei es als Identifizierung eines angeblichen Trägers des Geldes (Adorno & Horckheimer, 1988) oder assoziiert mit den sozialen Umbrüchen der Moderne, zum Beispiel der sogenannten Globalisierung, den ökonomischen Krisen, der modernen Kultur sowie der Verstädterung (Postone, 1988). Daher wird im Antisemitismus „der Jude“ nicht als anders gesehen, sondern er personifiziert das abstrakt „Andere“.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung definieren Bergmann und Erb (1991) als den essenziellsten Faktor das „klassische antisemitische Judenbild“. Dieser Faktor enthält die Zuschreibungen:

- des machthungrigen Juden, der politisch radikal und rücksichtslos ist,
- des gefährlichen Juden, der unheimlich, unberechenbar, falsch, hinterhältig, zerstörerisch, zersetzend und verschwörerisch ist,
- des nachtragenden Juden, der unversöhnlich und überheblich ist,
- des geld- und raffgierigen Juden.

Die Definition des Begriffs Antisemitismus ist wie die des Vorurteilsbegriffs sehr heterogen. Die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004) sieht in den Definitionen zumindest die Gemeinsamkeit, dass sie sich alle auf feindselige Einstellungen beziehungsweise Haltungen gegenüber Juden beziehen beziehungsweise auf Menschen, die als Juden definiert werden.

Für die Erfassung des Antisemitismus sind aber die modernisierten Ausdrucksformen und deren Mehrdimensionalität wesentlich. Folglich ist die alleinige Betrachtung der kognitiven Dimension (Stereotyp) nicht ausreichend. Zusätzlich müssen affektive (emotionale Einstellungen, Motivation zur Vermeidung von Vorurteilen, soziale Distanz) und konative Elemente (im Sinne einer mit den Einstellungen verknüpften Handlungs- und Diskriminierungsbereitschaft) des Vorurteils beachtet werden. Bergmann und Erb (1991) charakterisieren die emotionale und soziale Ablehnung der Juden als singuläres Phänomen, dieses kann aber auch Teil einer allgemeinen vorurteilsvollen Haltung sein, die von Heitmeyer (2005) als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bezeichnet wird.

2.2.1. Ausdrucksformen von Antisemitismus

Basierend auf der einführenden Begriffsbestimmung und der Einordnung des Antisemitismus in den Vorurteilsbegriff, wird im Folgenden auf die Befundlage zur in der Antisemitismusforschung vorgenommenen Unterscheidung des Antisemitismus nach 1945 eingegangen. Diese separiert in sekundären Antisemitismus (Pross, 1956) und antiisraelischen Antisemitismus (Heyder et al., 2005) sowie in den immer noch existierenden klassischen Antisemitismus.

Es lässt sich feststellen, dass die Anzahl repräsentativer Studien zum Thema Antisemitismus in Deutschland verhältnismäßig gering ist. Daher sollen auf Grund ihrer Aktualität und Repräsentativität insbesondere zwei Studien zu antisemitischen Einstellungen vorgestellt werden.

Klassischer Antisemitismus. Der klassische Antisemitismus basiert insbesondere auf rassistischen Zuschreibungen und betont eine angebliche „Andersartigkeit“ und Separation von „den Juden“. Dieser Antisemitismus wurde beispielsweise in der repräsentativen Studie „Vom Rand zur Mitte – Determinanten rechtsextremer Einstellungen“ (Decker et al., 2006) untersucht. Es fallen die im Einzelnen hohen Zustimmungswerte zu den drei im Folgenden genannten Aussagen auf, wenngleich die prozentuale Zustimmung je Aussage variiert und der Anteil der Personen, die allen drei Aussagen zustimmen, geringer ist:

„Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß.“,

„Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen.“ und

„Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns.“

Die höchste Zustimmung erzielt mit 17.9 % Zustimmung die Aussage *„Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß“*. Weiterhin gibt ein hoher Anteil der deutschen Bevölkerung (23.6 %) bei der letztgenannten Aussage an: „stimme teils zu/teils nicht zu“ an. Diese Gruppe sollte zur besseren Interpretation in weiteren Studien mit subtileren Instrumenten untersucht werden.

Sekundärer Antisemitismus. Neben diesem klassischen Antisemitismus existiert auch der sekundäre Antisemitismus, bei dem nach Zvi Rex „... die Deutschen [...] den Juden Auschwitz niemals verzeihen [werden]“ (zitiert nach: Ahlheim & Heger, 2002, S. 50). Dieses Zitat veranschaulicht sehr treffend eine mitunter höchst aggressive Verantwortungsabwehr, die auf antisemitischen Stereotypen gegenüber Jüdinnen und Juden beruht. Die Forderungen der wenigen Überlebenden des Holocausts werden weiterhin als Beleg für die angebliche „Geldgier“ der Juden gesehen, die „nachtragend“ seien und „nie verzeihen“ (Rensmann, 1998). Den Juden wird in dieser antisemitischen Projektion unterstellt, aus dem Holocaust einen „finanziellen Nutzen“ ziehen zu wollen (Bergmann, 1997). In diesem Kontext erfolgt auch eine Re-Interpretation der Judenverfolgung und Vernichtung, die mit der Behauptung einer Mitschuld der Juden verknüpft wird. Diese Behauptung dient der Relativierung deutscher Schuld und der Abwehr der

damit verbundenen Verantwortung. Der sekundäre Antisemitismus führt außerdem zu einer aversiven Abgrenzung (Gaertner et al., 1986) gegenüber denjenigen, die an die Verdrängung erinnern (Rensmann, 1998). Die Verantwortungsabwehr geht einher mit geschichtsrevisionistischen Ansätzen, die eine Mitschuld „der Juden“ an dem Holocaust postulieren. Die Erhebung dieser Einstellungen erfolgt im Rahmen der seit 2002 jährlich durchgeführten repräsentativen Erhebungen zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF-Surveys) mit den Aussagen *„Ich bin es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören.“* und *„Ich ärgere mich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“*. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die GMF-Surveys, im Gegensatz zur Leipziger Studie (Decker et al., 2006), eine vierstufige Skala verwenden und somit eine teilweise Zustimmung als Option entfällt. Bedenklich ist, dass jeweils über 60% der Befragten eine Abwehrhaltung gegenüber der Auseinandersetzung mit den Verbrechen der Deutschen an den Juden im Dritten Reich entwickelt haben.

Zusammengefasst kann festgestellt werden: Der sekundäre Antisemitismus ist eine Verantwortungsabwehr, die auf antisemitischen Stereotypen gegenüber Juden beruht und sich als Verharmlosung, Verleumdung und Verleugnung äußert (Haury, 2001). Dies geht einher mit geschichtsrevisionistischen Ansätzen, die eine Mitschuld der Juden am Holocaust behaupten.

Antisraelischer Antisemitismus. „Öffentlicher Antisemitismus darf in der BRD nicht stattfinden. Das gehört zu den Gesetzen der politischen Kultur nach Auschwitz“ (Benz, 1995, S. 7). Es drohen insbesondere strafrechtliche Sanktionen, wenn gegen dieses „Gesetz“ verstoßen wird. Daher wird, wie dies Zick (1997, S. 177) hinsichtlich des Rassismus beschreibt, in der Antisemitismusforschung von einem „Deckmantel der Akzeptanz“ und „versteckter, nicht so leicht erkennbarer Diskriminierung“ gesprochen. Seit dem Frühjahr 2002 wird zudem auch innerhalb der Sozialwissenschaften verstärkt über einen „neuen Antisemitismus“ in Europa diskutiert. Dieser richtet sich nicht mehr nur direkt, sondern vermehrt auch auf Umwegen über Äußerungen vorgeblich zur Politik des Staates Israel gegen die Gruppe der Juden (Bergmann & Heitmeyer, 2005). Wie Studien belegen, sind die alten Stereotype damit nicht verschwunden. Aber es wurden neue Wege gefunden, um die alte Wirkung zu erzielen (Bergmann et al., 2005). Aus diesem Grund ist eine genauere Definition von Antisemitismus, aufbauend auf wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen, notwendig. Die Definition des Begriffes Antisemitismus ist, wie die des Vorurteilsbegriffes sehr divers. Die Europäische Stelle zur Beobachtung von

Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004, EUMC) sieht solche Kritik an Israel als antisemitisch, die Israel das Existenzrecht sowie das Recht auf Selbstverteidigung aberkennt und historische Vergleiche der israelischen Palästinenserpolitik mit der Judenverfolgung im Dritten Reich zieht, Israels Politik mit einem doppelten Standard (im Vergleich zur Politik anderer Staaten) beurteilt, antisemitische Stereotype auf den Staat Israel oder Kritik auf Juden generell überträgt und Juden pauschal für die Geschehnisse in Nah-Ost verantwortlich macht.

Der so definierte antiisraelische Antisemitismus wird auch in den Sozialwissenschaften empirisch untersucht. So differenzieren Heyder, Iser und Schmidt (2005) hinsichtlich der israelfeindlichen Einstellungen zwischen den Skalen israelbezogener Antisemitismus, mit dem Nationalsozialismus vergleichende Israelkritik und antisemitische Separation. Diese Einstellungen trennen sie von einer israelkritischen Einstellung (IKE). Die zugehörigen Items sind der Abbildung 33 zu entnehmen. Diese Einstellungen wurden wie die zum sekundären Antisemitismus im Rahmen der Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF-Surveys) erhoben. Im Rahmen dieser Erhebung zeigten sich für diese Skalen hohe Zustimmungen. So rechtfertigen 31,7% der Befragten ihre Abneigung gegenüber Juden mit der israelischen Politik (*israelbezogener Antisemitismus*) und rund 50% stellen die Loyalität einheimischer Juden zu Deutschland in Frage (*antisemitische Separation*) (Heyder et al., 2005). Über die Hälfte der Befragten vergleicht die israelische Politik mit der Judenvernichtung im Dritten Reich (*NS-vergleichende Israelkritik*).

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subskalen zur antisemitischen Einstellung zeigten sich positive korrelative Zusammenhänge des sekundären und israelbezogenen Antisemitismus sowie antisemitischer Separation mit klassischen antisemitischen Vorurteilen. Die mit dem Nationalsozialismus vergleichende Israelkritik zeigte den schwächsten Zusammenhang mit klassischen antisemitischen Einstellungen (Heyder et al., 2005).

Insbesondere für pädagogische Interventionen ist es notwendig zu erwähnen, dass nicht jegliche Kritik an Israel immer antisemitisch ist. Eine israelkritische Einstellung, die keine der eingangs genannten Kriterien erfüllt, steht nach den Studienergebnissen von Heyder et al. (2005) nicht in Zusammenhang mit klassischem Antisemitismus. Es kommt daher darauf an, angemessene Diskussionen zu führen, die nicht von Vorurteilen und Pauschalisierungen geleitet sind.

Zusammengefasst handelt es sich beim Antisemitismus, basierend auf der Definition des EUMC (2004) und den Arbeiten von Heyder et al. (2005) um eine manichäische Ideologie, die in den Juden und den als Juden definierten Individuen das abstrakt „Andere“ sieht und sie für die Krisen und Probleme der Moderne verantwortlich macht. In Anlehnung an Geißler (2002) wird Antisemitismus in dieser Arbeit als eine Ideologie definiert, die sich auf Grund der starken öffentlichen Tabuisierung und strafrechtlichen Konsequenzen insbesondere in subtilerer Form äußert. Zu diesen subtilen Formen gehören der sekundäre und der antiisraelische Antisemitismus (in der definierten Eingrenzung).

Ebenso vielfältig wie die Definitionen, Ursachen und Gründe für Antisemitismus, so unterschiedlich sind auch die Ansätze verschiedener Interventionsprogramme. Einige, für die vorliegende Arbeit relevante Ansätze, werden im nachfolgenden Unterkapitel beschrieben.

2.3. Abbau von Vorurteilen und Interventionsansätze

In diesem Unterkapitel werden zunächst Modelle beziehungsweise Theorien mit Schwerpunkten aus der Sozialpsychologie vorgestellt und darauf basierend Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie zur Umsetzung von pädagogischen Interventionen diskutiert. Als Synthese aus Erkenntnissen der Sozialpsychologie und der pädagogischen Psychologie wird anschließend das kooperative Lernen und dessen Anwendung bei Interventionen gegen Antisemitismus besprochen.

Die anfängliche Annahme von Forschern, zum Beispiel der Yale Communication and Persuasion Research Group, dass die Veränderung von Vorurteilen verhältnismäßig einfach wäre (Hovland, Janis & Kelley, 1953), wurde im Laufe intensiverer Forschung korrigiert. Denn dieser Ansatz konnte bei seiner Fokussierung auf die Kommunikation nicht klären, welche Faktoren wann und wie für die Einstellungsänderung relevant sind. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich eine sehr intensive Forschung zur Vorurteilsreduktion. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten der Kategorisierung vorgestellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategorisierungsansätze für Interventionen gegen Vorurteile

Verfasser	Kategorisierung
Deutsch und Gerhard (1955)	normativer und informationaler sozialer Einfluss
Jones (1997)	hinsichtlich ihrer Zielgruppe: Salvation-, Remediation-, Colorblind und Transactional Approach
Oskamp (1991)	aktive und passive Teilnahme
Oskamp (1991)	motivational-affektive, kognitive und verhaltensorientierte Ansätze

Die meisten Interventionen zur Reduzierung von Vorurteilen setzen bei den Mechanismen des sozialen Einflusses an. Diese sind vor allem in Gruppen- und interpersonellen Interaktionen wirksam, wie beispielsweise Einflüsse im Bildungssystem (Duckitt, 1992b) oder den Massenmedien. Deutsch und Gerhard (1955) unterscheiden Programme mit einem normativen und einem informationalen sozialen Einfluss. Normative soziale Einflüsse sind zum Beispiel starre Vorgaben mit Hilfe von Medien, wie beispielsweise Texte oder Filme, die nicht intensiv diskutiert beziehungsweise hinterfragt werden und bei denen soziale Prozesse der Wissensaneignung nicht explizit gefördert werden. Die informationalen Programme definieren die Vermittlung von kognitivem Wissen in sozialen Prozessen als Mittel, um Einstellungen zu ändern. Auf normative beziehungsweise informationale soziale Einflüsse von Gruppen wird im Unterkapitel 2.4. detaillierter eingegangen.

Interventionsprogramme können weiterhin nach Jones (1997) hinsichtlich ihrer Zielgruppe differenziert werden. Der *Salvation Approach* fokussiert sich auf die Träger von Vorurteilen. Im Kontext des Antisemitismus wäre dies eine Konzentration auf Antisemiten mittels fokussierter Interventionen, die auf diese Gruppe bezogen sind, beispielsweise durch Wissensvermittlung. Der *Remediation Approach* konzentriert sich auf die Verbesserung des Status der Betroffenen von Vorurteilen. Ein Beispiel hierfür ist die *Civil Rights*-Bewegung in den USA während der 1960er-Jahre mit ihren Bemühungen für die bürgerlichen Rechte auch für Afroamerikaner in den USA sowie die *Affirmative Action* in den USA – der Versuch der besseren Integration von Minderheiten bei Ausbildung und beruflichen Positionen. Der *Colorblind Approach* basiert auf der Forderung, interindividuelle Unterschiede, wie beispielsweise Hautfarbe oder aber auch Jude zu sein beziehungsweise als Jude definiert zu werden, zu negieren. Hinsichtlich des Rassismus kann dies von Menschen mit anderer Hautfarbe als beleidigend aufgefasst werden, da sie gegebenenfalls erfahren haben, dass sie auf Grund ihrer Hautfarbe diskriminiert wurden –

der *asymmetry of power, legal, cultural and political standards* (Jones, 1997) und dies somit nicht der Realität entspricht. Jones (1997) sieht in keinem dieser drei Ansätze eine ausreichende Herangehensweise, da diese das Ausmaß der Verbreitung von Vorurteilen in der Gesellschaft sowie deren gesellschaftliche und historische Komponenten nicht bedenken. Einen erfolgversprechenden Ansatz sieht er in der Berücksichtigung multipler Perspektiven jeweils aller Menschen inklusive deren Kontexte sowie sozialer und gesellschaftlicher Unterschiede, den er als *Transactional Approach* bezeichnet. Die Methode des kooperativen Lernens (siehe 2.4.) bezeichnet er als „basically transactional approach“.

Differenzierungen von Programmen können zudem nach Oskamp (1991) nach der Aktivität der Rezipienten erfolgen. Zum einen mit passiven Teilnehmern, wie etwa beim Hören einer Rede oder Sehen eines Films, und zum anderen mit aktiven Teilnehmern. So stellen kooperative Lernprogramme in Schulen, bei denen die Teilnehmer mit Mitgliedern der Outgroup interagieren, ein Beispiel für informationsvermittelnde Programme mit aktiver Teilnahme dar (z. B. Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Forschungen ergaben, dass die aktive Teilnahme generell zu stärkeren und nachhaltigeren Einstellungs- und Verhaltensänderungen führt als die passive Teilnahme (Oskamp, 1991). Weiterhin kategorisiert Oskamp (1991) Interventionsprogramme in Anlehnung an das Drei-Komponentenmodell der Einstellung nach Rosenberg und Hovland (1960 - vgl. 2.1.1) in motivational-affektive, kognitive und verhaltensorientierte Ansätze. Diese Ansätze werden in den folgenden Unterkapiteln detaillierter beschrieben.

2.3.1. Motivational-affektive Ansätze

Diese Ansätze zielen auf die Reduzierung von negativen Gefühlen gegenüber der Outgroup und demonstrieren, dass die Ereignisse und Abläufe zwischen der Outgroup sowie der Ingroup interdependent sind. Jede Person hat einen individuellen Verantwortungsanteil für die Ereignisse zwischen Gruppen. Ein weiterer Aspekt, insbesondere bei der Thematisierung von Vorurteilen, ist die Induzierung von Schuld und Scham für nicht begangene Handlungen beziehungsweise vorhandene Einstellungen. Daher ist die Betonung der Verantwortlichkeit für individuelle Handlungen, gerade auch basierend auf dem Wissen zu historischen und aktuellen Geschehnissen, relevant. Dies ist zu trennen von einer pauschalen Erzeugung von Scham sowie deliberativ gezeigten Emotionen, da diese die Resistenz gegenüber der Persuasion stärken können (Zuwerink &

Devine, 1996). Eine weitere Ebene stellt die Berücksichtigung der Motivation zur Vermeidung von Vorurteilen dar. Dies kann zum einen ein internes Bedürfnis - „Efforts to defeat prejudice are likely to involve a great internal conflict between consciously endorsed non prejudiced beliefs and lingering stereotypic thoughts and feelings“ (Allport, 1954, S. 817) - oder zum anderen die Furcht vor Repression (Plant & Devine, 1998) sein.

2.3.2. Kognitive Ansätze

Die kognitiven Ansätze nutzen verschiedene Mechanismen zur Reduzierung von Vorurteilen. Eine Methode ist beispielsweise die Dekategorisierung der Gruppenzuordnungen durch Perspektivenübernahme und Rollenwechsel beziehungsweise Aktivitäten, die dazu beitragen, die Mitglieder anderer Gruppen als Individuen wahrzunehmen (Brewer & Miller, 1984). Die Grenzen zwischen den Gruppen werden dabei schwächer, fast ineinander übergehend gehalten. Somit soll der Bildung von Kategorien als Grundlage von Vorurteilen entgegengewirkt werden. Gaertner et al. (1993) schlagen hierfür die Rekategorisierung von Gruppengrenzen vor. Die existierenden Kategorien sollen neu gesetzt und nicht entfernt werden. Hierdurch sollen einstige Out- und Ingroups unter einer übergeordneten Kategorie erfasst werden, sodass ehemalige Mitglieder der Outgroup nun Mitglieder der Ingroup darstellen. In diesem Kontext zeigten die Arbeiten von Weber und Crocker (1983) sowie Johnston und Hewstone (1992), dass Informationen, die nicht mit den festen vorurteilshaften Überzeugungen einer Person übereinstimmen, unter bestimmten Bedingungen zu einer Änderung der Vorurteile und Stereotypen führen können. Eine relevante Bedingung ist die Vermittlung von klaren und eindeutigen Informationen, am besten über mehrere prototypische Vertreter der jeweiligen Gruppe. Globale Stereotype können aufrechterhalten werden, indem für nicht „passende“ Personen neue Unterkategorien gebildet werden. Sonst kommt es zu Subtypisierungen und das Stereotyp wird beibehalten. Eine weitere Herausforderung für die Erforschung und Umsetzung von Programmen zur Einstellungsänderung sind Menschen, die nicht freiwillig an Interventionen gegen Vorurteile teilnehmen.

2.3.2.1 Reaktanz

Wenn Menschen das Gefühl haben, dass versucht wird, ihre Freiheit durch äußere Einflüsse einzuschränken, um ihre Einstellung zu verändern oder zu kontrollieren (Wicklund, 1974), entsteht psychologische Reaktanz. Hierbei handelt es sich um einen aversiven motivationalen Zustand. Dessen Stärke wird durch die Relevanz der spezifischen Freiheit für die Person, den Umfang des Freiheitsverlustes (z. B. Anzahl der bedrohten Alternativen) und die Stärke der Einengung (z. B. Ausmaß der Auswirkungen auf andere Freiheiten) bestimmt. Die Versuche zur Wiederherstellung der Freiheit können sich in subjektiven Effekten (kognitive Umstrukturierungen) und Verhaltenseffekten (Aktionen) äußern.

Dazu gehören unter anderem

- Die direkte Wiederherstellung der Freiheit, z. B. durch instrumentelle Aggression.
- Die indirekte Wiederherstellung der Freiheit, z. B. durch a) die Attraktivitätserhöhung der bedrohten/eliminierten Alternative und b) gesteigerter unspezifischer Aggressivität.

Studien wie unter anderem die von Pennebaker & Sander (1976) sowie Dowd et al. (1988) zeigen, dass starke Ermahnungen, basierend auf Reaktanz, zu explizit unerwünschtem Verhalten führen können.

Der Reaktanz kann jedoch nach der Theorie der kognizierten Kontrolle (Osnebrücke, Stahlberg & Frey, 1984) mit der Entscheidungsmöglichkeit zwischen zwei Alternativen (Beeinflussbarkeit - *behavior control*) und der Vorhersehbarkeit, wann und mit welchen Auswirkungen eine Intervention stattfindet (*information control*) begegnet werden. Die weiteren Prozesse dieser Theorie sind schwieriger zu beeinflussen. Hier sind zum einen die kognitive Kontrolle, die intraindividuell beispielsweise durch Sinnverleihung die Aversität verringert, und zum anderen die retrospektive Kontrolle, wenn bereits eingetretene Ereignisse auf bestimmte Ursachen zurückgeführt werden, zu benennen.

2.3.2.2. Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit

Ein weiterer relevanter kognitiver Ansatz, auch im Kontext der Teilnahmemotivation, ist der der Informationsverarbeitung. Eine effektive Strategie zum Erlernen von Informationen und neuem Lernstoff ist hierbei die kognitive Umstrukturierung (Elaboration) und die Verknüpfung dieser neuen Informationen mit bereits bestehendem Wissen (Wittrock, 1978,

Renkl, 1997). Neues Wissen kann durch die Verbindung mit vorhandenem Wissen und somit der Integration in das Wissensnetzwerk erlernt werden. Die Modifikation bereits existierender Verknüpfungen führt ebenfalls zum Lernen, das Verständnis hängt hierbei von der Reichhaltigkeit der Verknüpfungen ab (Renkl, 1997). Elaboration kann zur Veränderung bestehender Verknüpfungen, aber auch zur Bildung von neuen Verknüpfungen sowie zur Verarbeitung der Informationen auf einer tieferen Verarbeitungsebene (Lockhart & Craik, 1990) führen.

Jedoch führt nicht jede Informationspräsentation zur Elaboration, dies verdeutlicht das in Abbildung 2 schematisch dargestellte *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (elaboration likelihood model of persuasion)* nach Petty und Cacioppo (1986). Nach diesem Modell hängen Einstellungsänderungen von der Verarbeitung der dargebotenen Informationen ab. Demnach können Einstellungen entweder über einen zentralen oder einen peripheren Weg der Informationsverarbeitung gebildet werden. Für den zentralen Weg der Informationsverarbeitung benötigen Individuen viel Zeit und beträchtlichen Aufwand für eine auf einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik basierende kritische Beurteilung der dargebotenen Information. Die auf diesem Weg erworbenen Einstellungen sind dauerhaft und widerstandsfähig gegen Änderungsversuche. Sie erfordern eine hohe Motivation und Fähigkeit zur Informationsverarbeitung. Bei mangelnder Fähigkeit oder Motivation, das vermittelte Wissen zu verarbeiten, werden Einstellungen von Individuen auf dem peripheren Weg der Informationsverarbeitung gebildet. Hierbei bestimmen periphere Aspekte oder kognitive Heuristiken die Informationsverarbeitung. Diese wiederum erzeugen Einstellungsänderungen ohne sorgfältige Analyse der Argumente. Periphere Aspekte sind beispielsweise Eigenschaften des Kommunikators, wie Glaubwürdigkeit oder Attraktivität sowie die Stimmung des Rezipienten. Bei kognitiven Heuristiken handelt es sich um Schemata oder Entscheidungsregeln, mit denen die Validität einer Argumentation eingeschätzt wird. Zusammengefasst benötigen die auf diesem Weg erworbenen Einstellungen nur einen niedrigen kognitiven Aufwand. Die Stabilität der Einstellungen ist jedoch gering, und sie sind leicht beeinflussbar.

Die Wahrscheinlichkeit einer kritischen Prüfung und gründlichen Elaboration der im vermittelten Wissen enthaltenen Argumente hängt von der individuellen Motivation und Kompetenz ab. „Kompetenzen bezeichnen allgemein Verhaltensdispositionen oder -potentiale im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und ggf. Einstellungen“ (Weinert, 1974, S.766). Diese sind relevant, da ein bestimmtes Maß an Intelligenz und

spezifischem Wissen für die Einschätzung der Gültigkeit einer Information notwendig ist. Zu diesem spezifischen Wissen wird in dieser Arbeit auch das Textverständnis gezählt (siehe 2.4.5).

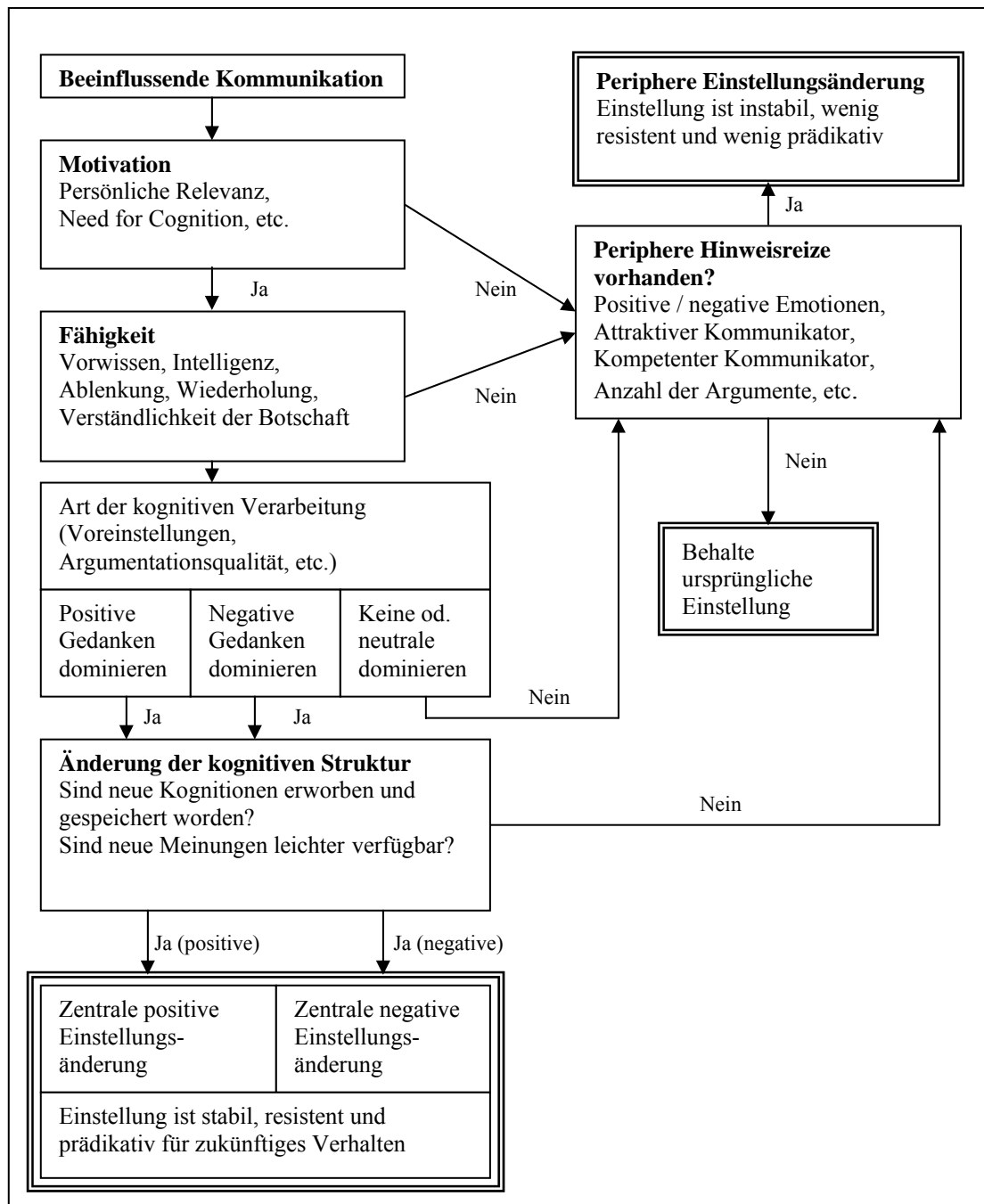


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Modells der Elaborationswahrscheinlichkeit nach Petty und Cacioppo (1981).

Der zweite wesentliche Faktor, die individuelle Motivation, ist für die notwendige Zeit und Ausdauer einer tiefen Elaboration notwendig. Ein wichtiger Faktor für die Motivation eines Individuums ist die persönliche Relevanz der vermittelten Thematik (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1984) sowie individuelle Werte und Ziele (Petty & Cacioppo,

1990). Weiterhin wird die Motivation durch ein hohes Kognitionsbedürfnis (need for cognition) positiv beeinflusst (Cacioppo & Petty, 1982). Grundlegend für dieses Modell ist die Motivation des Menschen, dass er (im Kontext Vorurteile) eine möglichst vorurteilsfreie Einstellung („korrekte Einstellung“) hat. Hiermit verbunden ist ein Bestreben, die Validität der Informationen zu überprüfen.

Dieser Annahme wurden von Chaiken, Liberman und Eagly (1989) in ihrem, dem *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit* ähnlichen, *systematisch-heuristischen Modell* zwei weitere Motivationen hinzugefügt: die Verteidigungs- und die Eindrucks motivation. In Differenz zur Motivation der „korrekten Einstellung“, nimmt man von diesen beiden Motiven an, dass sie die Verarbeitung einstellungsrelevanter Informationen verzerren. Diese Verzerrungen veranlassen Individuen dazu, bestimmte Einstellungspositionen zu bevorzugen. Das Ziel der Informationsverarbeitung ist hierbei, basierend auf dem Bedürfnis zur Konsistenz, die Bestätigung der Validität bestimmter Einstellungspositionen. Es findet bei verteidigungsorientierten Individuen selektive Informationsverarbeitung statt beziehungsweise eine selektive Heuristikennutzung. Dies führt zu einer höheren Aufmerksamkeit und Bevorzugung von einstellungsstützenden Informationen.

Die Eindrucks motivation bezieht sich auf das Bedürfnis, Einstellungen auszudrücken, die als sozial akzeptabel beziehungsweise erwünscht sind. Ein Instrument zur Untersuchung dieser Motivation ist der Fragebogen zur externalen und internalen Motivation, Vorurteile zu vermeiden (Plant et al., 1998). Die Theorie der *reasoned action* von Ajzen und Fishbein (1980) beinhaltet ebenfalls unter anderem die Variablen a) Evaluation der Ergebnisse, b) Überlegungen mit bestimmten Normen übereinzustimmen, c) Einstellungen zum spezifischen Verhaltensweisen, d) subjektive Normen und e) wahrgenommene Verhaltenskontrolle sowie e) die Relevanz der Einstellungen und Normen. Die unter anderem darauf basierenden Intentionen sind der beste Prädiktor für Handlungen, wenn ausreichend Zeit vorhanden ist (Ajzen et al., 1980).

Die Integration der Verteidigungs- und insbesondere der Eindrucks motivation in das *heuristisch-systematische Modell* (Chaiken et al., 1989) stellt eine wichtige Verknüpfung dieses Modells mit wichtigen Theorien der Einstellungsänderung und des sozialen Einflusses dar (Stroebe et al., 1997). Eine dieser Theorien ist die *Dissonanztheorie* (Festinger, 1957) und deren Ableitung der Hypothese der selektiven Informationsaufnahme. Diese besagt, dass Individuen sich ihren Einstellungen kongruenten Informationen aussetzen und einstellungsdiskrepante Informationen vermeiden. Dies dient der Stabilisierung bestehender Einstellungen zur Bewahrung von Konsistenz und zur

Vermeidung von Dissonanz. Eine weitere Annahme ist die Bewertung und Verarbeitung von nichtvermeidbaren dissonanten Informationen. Diese werden nach der Dissonanztheorie durch diese Prozesse in Übereinstimmung mit den individuellen Einstellungen gebracht. Je höher die Vorkenntnisse sind, desto kritischer erfolgt die Prüfung dissonanter Informationen (Petty & Cacioppo, 1986). Es kann zudem zu einer erhöhten Produktion von Gegenargumenten und weniger unterstützenden Gedanken kommen (Wood, Rhodes, & Biek, 1995).

Die Kenntnisse können auch mit der Stärke der Einstellungen einhergehen. Sie ist eine weitere Herausforderung bei Interventionen (Wood et al., 1995). Starke Einstellungen sind solche, über die Menschen oft nachdenken (Judd & Krosnick, 1989; Fazio, 1989). Die Potenz von starken Einstellungen basiert auf der Organisation von einstellungsrelevanten Informationen im Gedächtnis (Eagly & Chaiken, 1993) sowie mehreren Informationsverarbeitungsmechanismen. Stärke ist daher nicht als singulärer Bereich zu verstehen (Krosnick et al., 1993). Für Interventionen ist eine minimale emotionale Involviertheit bei schwachen Vorurteilen am besten geeignet, da dort neue Informationen empfangen und kritisch evaluiert werden. Stärke in Verbindung mit Relevanz verstärkt die Verteidigungsmotivation (Eagly et al. 1983; Johnson & Eagly 1989).

Es lässt sich festhalten, dass Einstellungen determinieren, abhängig von deren persönlicher Relevanz und Stärke, „... for each individual what he will see and hear, what he will think and what he will do“ (Allport, 1935, S. 806). Weiterhin ermöglicht die Integration der Eindrucks motivation eine Verbindung des *heuristisch-systematischen Modells* mit den Theorien des sozialen Einflusses, wie dem Modell von Deutsch und Gerhard (1955). In diesem Modell werden hinsichtlich der Akzeptanz von anderen Meinungen durch Gruppenmitglieder zwei Annahmen postuliert. Zum einen, dass diese Meinungen akzeptiert werden, weil Gruppenmitglieder glauben, dass diese zutreffende Einschätzungen der Realität beinhalten (informationaler sozialer Einfluss) oder zum anderen weil sie glauben, dass die Akzeptanz dieser Überzeugungen ihren Status innerhalb der Gruppe vergrößert (normativer sozialer Einfluss). Der informationale soziale Einfluss sollte demzufolge in Kontexten dominieren, die die Motivation der „korrekten Einstellung“ wecken. Dagegen ist der normative soziale Einfluss eher unter Bedingungen relevant, die Eindrucks motivation auslösen.

Zusammengefasst handelt es sich beim *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit* und beim *heuristisch-systematischen Modell* um *dual route* aber Multiprozessmodelle, die sich gegenseitig ergänzen. Das *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit* ist empirisch

validiert und das *heuristisch-systematische Modell* beinhaltet theoretische Stärken (Eagly & Chaiken, 1993). Außerdem existiert das unimodale *Lay Epistemic Theory (LET) Model* (Kruglanski, Thompson & Spiegel, 1989). Dieses Modell postuliert, dass sich das Ausmaß der Elaboration quantitativ auf einer Dimension unterscheidet.

2.3.3 Verhaltensorientierte Ansätze

Die verhaltensorientierten Ansätze beinhalten Intergruppenkontakt unter bestimmten Bedingungen. Für diesen Zusammenhang ist eine der einflussreichsten theoretischen Annahmen laut Brown (1995) die Kontakthypothese von Gordon W. Allport (1954).

Die Definition des Vorurteilsbegriffs von Allport (1954) bildet zudem die Grundlage für die klassische Vorurteilsforschung in der Sozialpsychologie. Diese Definition identifiziert sowohl den gesellschaftlichen Kontext als auch die personale Struktur als Ursache für Diskriminierung und Vorurteile. Das Standardwerk der klassischen Vorurteilsforschung, „The Nature of Prejudice“ von Allport (1954) behandelt den Einfluss des intergruppalen Kontaktes auf die Reduktion von Vorurteilen. Dies basiert auf der Annahme, dass das Fundament von Vorurteilen aus Unkenntnis und Ignoranz gegenüber ethnischen oder anderen definierten Fremdgruppen besteht. Grundannahme dieses Ansatzes ist es, dass über den Kontakt unter bestimmten Bedingungen zwischen verschiedenen Gruppen Spannungen und Feindseligkeit verringert und die Beziehungen verbessert werden können (Brown, 1995; Hewstone & Brown, 1986). Die Bedingungen sind unter anderem gleicher Status der Gruppen, gemeinsame Ziele und eine übergeordnete Intervention. Denn beliebige Kontakte allein lassen nicht von vornherein eine Reduzierung von Vorurteilen und Diskriminierungsbereitschaft erwarten (Allport, 1954).

Die Effekte von Kontakten sind zusätzlich auch von der Art und Intensität sowie der Relevanz und weiteren Kriterien der stattfindenden Kontakte abhängig. Hierzu gehören beispielsweise Persönlichkeitsfaktoren sowie die Richtung und die Stärke der vorherigen Einstellungen (Amir, 1969, 1976). Eine Übersicht von Faktoren, die den Abbau von Vorurteilen begünstigen und solchen, die Vorurteile eher verstärken, findet sich bei Amir (1969, S. 338-339). Eine Vorurteilsreduktion wird demnach begünstigt, wenn: a) der Kontakt zwischen Mitgliedern einer Mehrheit und den Mitgliedern einer Minderheit, deren Status höher ist, stattfindet; b) der Kontakt von einer Autorität beziehungsweise dem sozialen Klima unterstützt wird; und c) die Mitglieder beider Gruppen gemeinsame Ziele

entwickeln beziehungsweise solche Ziele, die über den jeweiligen Einzelgruppenzielen stehen. Dies kann dazu beitragen, dass der *ultimate Attributionsfehler* (Pettigrew, 1979) hinterfragt wird. Hierbei attribuiert die vorurteilsbehaftete Person negatives Verhalten der Mitglieder einer Gruppe auf eine Disposition, während für positive Verhaltensaspekte die Umwelt beziehungsweise externale Gründe verantwortlich gemacht werden.

Der Kontakt ohne vorherige akkurate Information kann die Spannungen in den Interaktionen noch erhöhen (Lee & Rodda, 1994). Daher empfehlen diese Autoren die Kombination des Kontakts mit einer gleichzeitigen Vermittlung von Informationen. Es wird dadurch eine Wissensbasis gelegt, die durch den Kontakt erweitert werden kann (Hancy und Rabin, 1984). In diesem Design können die Teilnehmer zunächst ihre Kenntnisse verbessern und erweitern, um diese dann mit persönlichen Erfahrungen durch den Kontakt mit Menschen aus vorurteilsbehafteten Gruppen zu verknüpfen. Kontakt allein ohne die entsprechenden Aspekte zu berücksichtigen, hat diesem Ansatz nach nur einen begrenzt positiven oder sogar leicht negativen Effekt. Ebenso kann neues Wissen im Sinne des *Modells der Elaborationswahrscheinlichkeit*, insbesondere wenn es auf der peripheren Route verarbeitet wurde, keinen oder nur geringen Einfluss auf die Einstellungen haben. Durch die Vermittlung von akkuraten Informationen, die Vertiefung von Wissen und die Korrektur falscher Annahmen kann den Vorurteilen die Grundlage entzogen werden (Lee & Rodda, 1994).

Auch Allport (1954, S. 483) betont, dass auf Kontakt basierende Interventionsprogramme als Fundament eine Tatsachenbelehrung benötigen. Diese ist unentbehrlich, aber gegebenenfalls nicht allein ausreichend. An diesem Punkt kann für die Konzeption einer Intervention die Kontakttheorie mit den Erkenntnissen der bereits vorgestellten kognitiven Theorien der Informationsverarbeitung verknüpft werden.

Zusammengefasst ist für eine effiziente Intervention gegen Vorurteile ein intensives Elaborieren der Informationen (Petty et al., 1986) notwendig. Außerdem sollte, mittels einer Steigerung der Relevanz des Themas, die Motivation der Teilnehmer erhöht werden (Petty et al. 1981). Zudem sollten:

„Kommunikatoren, die daran interessiert sind, langfristig stabile, gegen Gegenargumente gefeite und verhaltenssteuernde Einstellungen zu einem bestimmten Thema zu erzeugen, [...] in die Qualität der Botschaft investieren und gleichzeitig sicherstellen, dass die potentiellen Rezipienten dazu willens und in der Lage sind, die Botschaft intensiv zu verarbeiten.“ (Stahlberg & Frey, 1993, S.355).

Hinsichtlich des Willens lassen sich die Widerstandsprozesse gegen eine Einstellungsveränderung nach Eagly und Chaiken (1993) in motivationale und kognitive Prozesse separieren. Motivational existieren bei Vorurteilsänderungen Bedrohungen für das Ego (Selbst), die persönliche Freiheit, die Stabilität des Einstellungsnetzwerks sowie die Relevanz und Stärke der Einstellungen. Kognitiv sind die Einstellungen zu vielen anderen Kognitionen in größeren Strukturen verlinkt, welche durch Einstellungsänderungen destabilisiert werden könnten. Diese Linkages sind auch Schutzsysteme für die Stabilität. Einstellungen können einen Bias in der Informationsverarbeitung erzeugen und dadurch Einstellungen konservieren beziehungsweise verstärken.

In diesem Kontext ist eine aktive Teilnahme generell günstiger für stärkere und nachhaltigere Einstellungs- und Verhaltensänderungen als eine passive Teilnahme (Oskamp, 1991). Unter Berücksichtigung einer im Vorfeld und parallel stattfindenden Informationsvermittlung sowie weiterer Aspekte, können stattfindende Kontakte mit Mitgliedern der als solchen kategorisierten Outgroup (Allport, 1954), zum Beispiel Juden, sinnvoll sein.

2.4. Kooperatives Lernen

„The ability to cooperate is a skill that must be mastered to survival.“ (Aaronsen und Patnoe, 1997, S.118)

Wie im vorherigen Unterkapitel erwähnt, sind für die Intervention gegen Vorurteile insbesondere Konzepte aus der pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie relevant. Eine Methode, die als eine Integration verschiedener theoretischer Konzepte gesehen werden kann, ist das kooperative Lernen. In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst das kooperative Lernen von anderen Unterrichtsmethoden abgegrenzt. Darauf aufbauend werden Theorien und Methoden diskutiert – insbesondere der in der vorliegenden Arbeit verwendete Ansatz *Co-op Co-op* (Kagan, 1992). Weiterhin werden relevante Forschungsbefunde sowie Erklärungsansätze zur Wirkung des kooperativen Lernens dargestellt. Zum Abschluss wird die Relevanz des kooperativen Lernens für die Vorurteilsreduktion erörtert.

2.4.1. Abgrenzung des kooperativen Lernens gegen andere Unterrichtsmethoden

Das kooperative Lernen bezeichnet nach Slavin (1991) eine Lernform, bei der Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen. Die Schüler werden hierbei ermutigt, gemeinsam zu diskutieren, zu debattieren und letztlich voneinander zu lernen. Die Methode des kooperativen Lernens ergänzt den traditionellen Unterricht, indem es den Schülern die Möglichkeit gibt, Informationen zu diskutieren und vom Lehrer vermittelte Fähigkeiten und Fertigkeiten vertiefend zu üben. Das kooperative Lernen kann von den Schülern auch das selbstständige Finden und Recherchieren von Informationen erfordern. Die Anwendung des kooperativen Lernens kann in jedem Schulfach von der zweiten Klassenstufe an bis hin zum Studium erfolgen (Slavin, 1991). Die Bezeichnung *kooperatives Lernen* wird meist nur für klasseninterne Organisationsformen mit vier bis sechs Mitgliedern pro Gruppe verwendet (Sharan, 1994). Diese Eingrenzung schließt Partnerarbeit und tutorielle Dyaden wie beispielsweise das von Palincsar und Brown (1989) initiierte reziproke Lehren aus. Die weiteren relevanten Abgrenzungskriterien des kooperativen Lernens a) kooperative soziale Interdependenz, b) positive Vernetzung der Schülerziele, c) der Grad und die Qualität der Interaktion

zwischen den Schülern und die Rolle des Lehrers und die der Schüler werden im Folgenden detaillierter vorgestellt.

Schüler werden beim kooperativen Lernen angeregt, interdependent zu agieren, im Gegensatz zu in der Regel individuellen und manchmal konkurrenzorientierten Arbeitsweisen im traditionellen Unterricht. Die Erforschung von kooperativen Lehr- und Lernmethoden in den USA und Israel findet seit den 60er-Jahren statt. Erste Publikationen zum kooperativen Lernen stammen von Maller (1929) sowie May und Doob (1937). Zudem gab es bereits 1898 eine Untersuchung der Faktoren im Zusammenhang mit Konkurrenzdenken von Triplett. Wesentliche Anstöße zum kooperativen Lernen gingen von Deutsch (1949) aus. Dieser übernahm von Lewin (u. a. 1951) die Auffassung, dass Interdependenz der Mitglieder ein definierendes Merkmal einer Gruppe ist.

Soziale Interdependenz zeigt sich, wenn Individuen gemeinsame Ziele teilen und die individuellen Ergebnisse von den Aktivitäten der anderen Gruppenmitglieder beeinflusst werden (Johnson & Johnson, 1989). Es existieren zwei Arten von sozialer Interdependenz: kooperative und kompetitive Interdependenz. Kooperative soziale Situationen zeichnen sich durch positive Interdependenz aus. Alle Mitglieder der Gruppe können das Ziel erreichen, wobei die individuellen Wahrscheinlichkeiten positiv korreliert sind. Außerdem können Aufgaben so konzipiert werden, dass jeder Lernende auf die Erkenntnisse der anderen Lernenden angewiesen ist, um das Gruppenziel zu erreichen. Im Gegensatz dazu sind kompetitive soziale Situationen durch negative Interdependenz gekennzeichnet. Das Ziel kann nicht durch alle Gruppenmitglieder erreicht werden, die individuellen Wahrscheinlichkeiten korrelieren negativ, und die einzelnen Mitglieder erreichen das Ziel nur auf Kosten anderer. Wenn soziale Interdependenz nicht vorkommt, handelt es sich um individualistische Zielstrukturen. Die Wahrscheinlichkeiten für die Zielerreichung sind hierbei weder positiv noch negativ korreliert. Beim kooperativen Lernen wird die Zusammenarbeit in den Gruppen so konzipiert, dass zwischen den Gruppenmitgliedern eine positive Interdependenz gefördert wird und der Erfolg eines Gruppenmitgliedes die Erfolgswahrscheinlichkeit eines anderen Gruppenmitgliedes erhöht (Abrami et al., 1995). Eine positive Interdependenz unterstützt Situationen, in denen die Schüler wahrnehmen, dass ihre Arbeit Gruppenmitgliedern nützt und die ihrer Kameraden ihnen hilft. Außerdem realisieren sie, dass sie in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um das Lernen aller Mitglieder zu verbessern. Dies geschieht wiederum durch das Einbringen ihrer Ressourcen, die gegenseitige Unterstützung, das Ermutigen und das Zelebrieren ihrer gemeinsamen Erfolge. Es existieren unterschiedliche Möglichkeiten zur Entwicklung der

positiven Interdependenz. Dies kann beispielsweise durch das Teilen von Ressourcen, ein Gruppenziel oder gegenseitige Abhängigkeit bezüglich Anerkennung und Belohnung erreicht werden.

Zudem sind beim kooperativen Unterricht die Ziele der Schüler positiv vernetzt, im Gegensatz zum konkurrenzorientierten Unterricht. Im kooperativen Unterricht erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass wenn ein Schüler das Ziel erreicht, die anderen Gruppenmitglieder das Ziel ebenfalls erreichen. Der konkurrenzorientierte Unterricht kann durch die sozialen Vergleiche zu Angst- und Selbstwertproblemen bei Schülern führen. Diese Schüler wiederum neigen zu Egozentrismus und weisen eine geringe Perspektivenübernahme auf (Johnson & Johnson, 1989). Beim individualistisch orientierten Unterricht sind die Ziele nicht vernetzt. Das Erreichen des Ziels durch einen Schüler hat daher keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, mit der andere Schüler das Ziel erreichen.

Ein ebenfalls relevantes Unterscheidungskriterium des kooperativen Lernens von anderen Unterrichtsmethoden ist der Grad und die Qualität der Interaktion zwischen den Schülern. Während des traditionellen Unterrichts ist die Möglichkeit der Interaktion selten gegeben. Die Schüler verbringen die meiste Zeit damit, Aufgaben allein nachzugehen oder dem Lehrer zuzuhören. Die Interaktion bei traditioneller Gruppenarbeit ist oft ungleich verteilt und integriert nicht alle Schüler. Im Gegensatz hierzu integriert kooperativer Unterricht durch die zielgerichtete Interaktion alle Schüler.

Weiterhin unterscheidet sich die Rolle des Lehrers und die der Schüler deutlich in den verschiedenen Lernformen. Beim traditionellen Unterricht führt der Lehrer die Klasse, vermittelt den Lernstoff u. a. durch Vorträge, diszipliniert und gibt Instruktionen. Der Schüler nimmt in dieser Lernform die Rolle des Rezipienten ein, arbeitet meistens allein und wird für seine Leistung bewertet. Dagegen werden beim kooperativen Lernen die Lernziele und das soziale Miteinander in Abstimmung mit den Schülern festgelegt. Die Lehrer begleiten die Kommunikation der Schüler durch Anregungen und Feedback. Schüler sind hier weniger Rezipienten und werden vielmehr zu aktiven Problemlösern (Hertz-Lazarowitz & Shachar, 1990). Der konkurrenzorientierte Unterricht gilt als ergebnisorientiert, im Gegensatz zum kooperativen Lernen, das eher prozessorientiert ist (Johnson & Johnson, 1989).

2.4.2. Methoden des kooperativen Lernens

Es existiert ein umfangreiches Spektrum an Methoden des kooperativen Lernens. Analog hierzu existieren auch verschiedene Theorien hinsichtlich der Wirkungsbedingungen des kooperativen Lernens zur Verbesserung der Leistung und anderer positiver Effekte (Slavin, 1996). Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit relevantesten Methoden des kooperativen Lernens sowie die Differenzierung in Methoden nach der Verwendung einer:

- a) kooperativen Anreizstruktur (*group rewarded*) oder
- b) kooperativen Aufgabenstruktur (*task specialization*) vorgestellt.

An der John Hopkins University wurden von Slavin (1990) im Rahmen des *Student Team Learning Programs* unterschiedliche Verfahren des kooperativen Lernens entwickelt, die im Unterkapitel 2.4.2.1 näher vorgestellt werden. Für Slavin sind für die Effektivität des kooperativen Lernens zwei Schlüsselemente entscheidend: Gruppenziele und individuelle Verantwortlichkeit (Slavin, 1983a, 1983b, 1990, 1991). Demnach sollten Gruppen auf ein gemeinsames Ziel oder eine Belohnung beziehungsweise Anerkennung hinarbeiten, welche die Erfüllung bestimmter Kriterien voraussetzt. Die Teams befinden sich jedoch nicht im gegenseitigen Wettbewerb, das heißt, alle beziehungsweise auch kein Team kann das Ziel erreichen oder die Belohnung bekommen. Individuelle Verantwortlichkeit beinhaltet die Abhängigkeit des Gruppenerfolgs vom individuellen Lernen jedes einzelnen Gruppenmitglieds. Die Relevanz der individuellen Verantwortlichkeit für den Teamerfolg fördert die gegenseitige Unterstützung der Schüler beim Lernen mit dem Ziel, dass jedes Teammitglied beim Test erfolgreich abschneidet. Die größte Wirksamkeit des kooperativen Lernens zeigte sich, wenn die Anreizstruktur sowohl Gruppenziel als auch individuelle Verantwortlichkeit umfasste (Slavin, 1989). Im Vergleich zum kooperativen Lernen erreichten Anreizstrukturen, bei denen nur individuelle Verantwortung gegeben war, deutlich niedrigere Effektstärken. Wenn nur das Gruppenziel oder keine der beiden Schlüsselemente gegeben waren, tendierten die Effektstärken gegen null (Slavin, 1989).

Zur Steigerung der Unterrichtseffektivität durch kooperatives Lernen wurden zahlreiche Verfahren entwickelt und für die Anwendung in verschiedenen Bereichen adaptiert und modifiziert. Die entwickelten klassischen Verfahren des kooperativen Lernens lassen sich nach Slavin (1990) mit einem zweidimensionalen System beschreiben: mit oder ohne kooperativer Anreizstruktur (*group rewarded*) sowie mit oder ohne kooperativer Aufgabenstruktur (*task specialization*). Methoden mit kooperativer Anreiz-

struktur belohnen, basierend auf den aufaddierten Verbesserungspunkten jedes einzelnen Mitglieds, alle Gruppenmitglieder gleich. Kooperative Aufgabenstrukturen sind zudem durch die Zusammensetzung des Gruppenergebnisses aus den individuell zu bearbeitenden Teilaufgaben definiert. Dieses Gruppenergebnis kann, muss aber nicht belohnt oder bewertet werden (Slavin, 1995). Nach Slavins Modell (Abbildung 3) verbessern sowohl kooperative Anreizstruktur als auch kooperative Aufgabenstruktur die Leistung der Schüler.

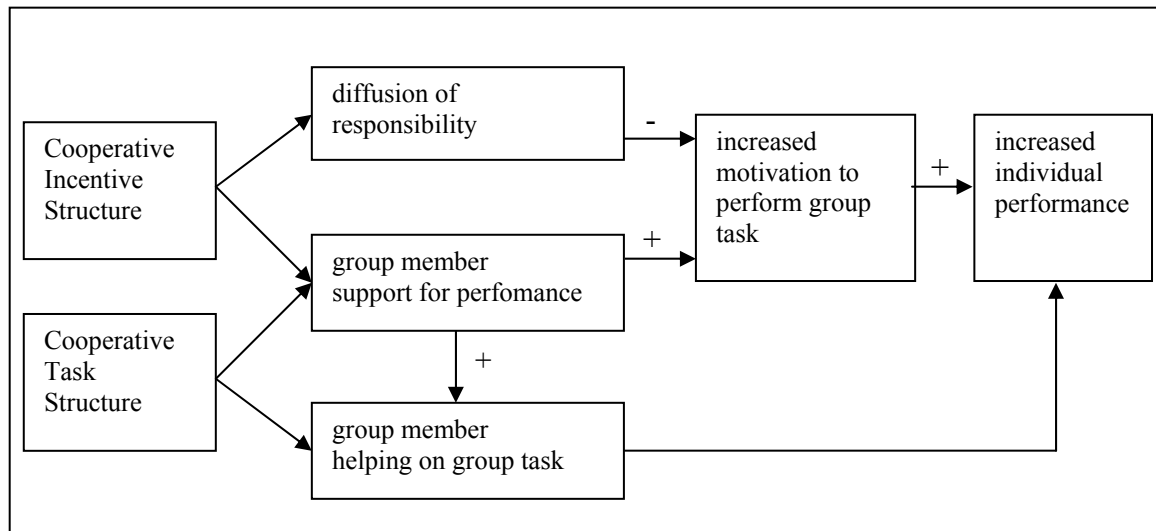


Abbildung 3: Einfaches theoretisches Modell der Effekte von kooperativer Anreizstruktur und Aufgabenstruktur auf die Leistung nach Slavin (1983).

Dieser Effekt basiert auf einer gesteigerten Motivation der Gruppenmitglieder, die Gruppenaufgabe zu meistern und sich gegenseitig zu unterstützen (Slavin, 1983). Dennoch führen Methoden mit kooperativer Anreizstruktur im Gegensatz zur kooperativen Aufgabenstruktur häufig zu einer Verantwortungsdiffusion zwischen den Gruppenmitgliedern. Dies kann insbesondere dann vorkommen, wenn auch Gruppenmitglieder, die nichts zum Gruppenergebnis beigetragen haben, entsprechend dem Gruppenergebnis belohnt werden. Wichtig ist, dass die Gruppenmitglieder sich nicht an die Leistungen anderer anhängen können (Renkl, Gruber & Mandl, 1996). Dieser Effekt wird auch als *Trittbrettfahrer-Effekt* (*free rider effect*) oder *soziales Faulenzen* (*social loafing*) bezeichnet (Kerr, 1983; Kerr & Brunn, 1983). Dies kann in der Gruppenarbeit zur ungleichmäßigen Verantwortungs- und Arbeitserfüllung führen, da ein oder zwei Gruppenmitglieder denken, dass es den anderen Teamkollegen wichtig ist, gute Arbeit zu leisten und sie ihren Anteil konsequenzlos reduzieren können. Vor diesem Hintergrund sollte der Aufgabenstellung eine entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Lernaufgabe muss so strukturiert

sein, dass sie sich nur arbeitsteilig bewältigen lässt und jedes Gruppenmitglied für einen bestimmten Beitrag verantwortlich sein muss. Durch dieses Prinzip der individuellen Verantwortlichkeit (Slavin, 1980) wird ersichtlich, welchen Beitrag jedes einzelne Gruppenmitglied geleistet hat. Die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Beiträge der Gruppenmitglieder kann *Trittbrettfahrer-Effekten* entgegenwirken. Im Folgenden werden einige relevante Methoden des kooperativen Lernens, separiert nach der Verwendung einer kooperativen Anreizstruktur oder einer kooperativen Aufgabenstruktur, skizziert.

2.4.2.1. Methoden mit kooperativer Anreizstruktur

Die von Slavin (1990) im Rahmen des *Student Team Learning Programs* entwickelten Verfahren sind beispielhaft für kooperative Anreizstruktur ohne kooperative Aufgabenstruktur. Diese Verfahren basieren auf einem vierstufigen Instruktionsprozess: Lehrervortrag, Aufarbeitung des vorgetragenen Stoffs in kooperierenden Teams mit je vier bis fünf Mitgliedern, individuelle Überprüfung der Lernleistung und teambezogene Belohnung. Diese Belohnungen richten sich nach den summierten individuellen Leistungen (Neber, 1998). Jedes Teammitglied hat die gleichen Chancen auf Erfolg, demzufolge kann jedes Mitglied zu gleichen Teilen zur Gesamtpunktzahl beitragen. Die Vergabe der Punkte orientiert sich, basierend auf dem Prinzip der individuellen Bezugsnormorientierung, an der individuellen Verbesserung jedes Einzelnen. Die verbreitetsten Verfahren sind nach Slavin (1994) das *Teams-Games-Tournament (TGT)* und die *Student-Teams-Achievement-Divisions (STAD)*. Zusammengefasst basiert diese Form des kooperativen Lernens auf der Annahme, dass Schüler als Team erfolgreich sind, sie dadurch ihre Gruppenmitglieder ermutigen und ihren Mitschülern dabei helfen, sich selbst zu verbessern.

2.4.2.2 Methoden mit kooperativer Aufgabenstruktur

Die Methoden mit kooperativer Aufgabenstruktur sind insbesondere für Aufgaben geeignet, bei denen ein Gemeinschaftsprojekt oder ein Gruppenergebnis, beispielsweise in Form einer Gruppenpräsentation, aus der Gruppenarbeit resultieren soll (Neber, 1998). Die für die vorliegende Arbeit relevantesten exemplarischen Methoden mit kooperativer

Aufgabenstruktur sind *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1994b), *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992) und *Co-op Co-op* (Kagan, 1992).

Learning Together Der *Learning Together Ansatz* wurde von der Forschergruppe um David und Roger Johnson an der University of Minnesota, USA entwickelt. Dieser Ansatz betont die psychosoziale Entwicklung der Lerner (Johnson, Johnson & Holubec, 1992, 1993). Im Kontrast zum *Student Team Learning Program* (Slavin, 1990), welches sich v. a. auf die Förderung der erfolgreichen Bearbeitung des Curriculums konzentriert, liegt der Schwerpunkt beim Learning Together Ansatz auf der Entwicklung positiver Gruppeninteraktionsfähigkeiten. Bei diesem Ansatz werden essenzielle Elemente des kooperativen Lernens komprimiert und den Lehrern für die Anwendung und Kombination in vielen Bereichen und in allen Altersklassen zur Verfügung gestellt. Daher bezeichnen Johnson und Johnson (1999) *Learning Together* eher als einen konzeptuellen und nicht als mechanistischen Ansatz.

Die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern. Effektives Lernen in kleinen Gruppen veranschaulicht den Mitgliedern die Relevanz von Zusammenarbeit und unterstützender Interaktion. Um dies erreichen zu können, sollten fünf grundlegende Elemente in die Struktur des Lernens in den Kleingruppen eingebracht werden. Es handelt sich um die Elemente positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, direkte Interaktion, interpersonelle und Kleingruppenfertigkeiten sowie Gruppenprozesse.

Positive Interdependenz (positive interdependence). Die Schüler haben innerhalb von kooperativen Lernsituationen zwei Verantwortungen: einerseits den zugewiesenen Stoff zu lernen und andererseits sicher zu stellen, dass alle Mitglieder der Gruppe den zugewiesenen Stoff lernen. Diese doppelte Verantwortung wird von Johnson und Johnson (1994a, 1994b) als positive Interdependenz bezeichnet (vgl. 2.4.1). Für die positive Interdependenz ist relevant, dass die Schüler wahrnehmen, dass sie mit den anderen Gruppenmitgliedern verbunden sind und sie nicht ohne ihre Mitschüler erfolgreich sein können. Des Weiteren müssen sie ihre Anstrengungen mit denen der anderen Gruppenmitglieder koordinieren, um eine Aufgabe zu vollenden.

Individuelle Verantwortlichkeit (individual accountability). Im Konsens mit anderen Forschern, wie zum Beispiel Slavin (1991), bezeichnen Johnson und Johnson (1994b) die Übernahme individueller Verantwortung als ein weiteres entscheidendes

Element des kooperativen Lernens. Eine individuelle Verantwortung kann dann entstehen, wenn die Leistung eines einzelnen Schülers gemessen wird, die Ergebnisse dem Team und der Gruppe zurückgemeldet werden und der Schüler von den Gruppenmitgliedern für seinen Anteil am Gruppenerfolg zur Verantwortung gezogen wird. Hiermit kann verhindert werden, dass Gruppenmitglieder die Gruppensituation ausnutzen, indem sie wenig oder gar nichts zum Gruppenerfolg beitragen, aber dennoch daran teilhaben. Dieses Problem wird, wie bereits erläutert, als Trittbrettfahren beziehungsweise *free riding* (Johnson und Johnson, 1999; Williams, Harkins und Latane 1981) bezeichnet.

Direkte Interaktion (face to face promotive interaction). Die direkte Interaktion wird von Johnson und Johnson (1994b) als gegenseitiges Unterstützen beim Lösen von Aufgaben oder dem Erbringen von Leistungen im Sinne des Gruppenziels definiert. Diese direkte Interaktion ist beispielsweise durch den Austausch von Ressourcen (Material, Informationen), effektive und effiziente Informationsverarbeitung sowie gegenseitiges produktives Feedback gekennzeichnet.

Interpersonelle und Kleingruppenfertigkeiten (interpersonal and small-group skills). Kompetenzen im Bereich des akzeptierenden Umgangs miteinander ermöglichen es Gruppen, effektiv zu funktionieren. Hierfür müssen die Teammitglieder 1) sich kennen und miteinander vertraut sein, 2) unmissverständlich miteinander kommunizieren können, 3) sich gegenseitig unterstützen können und 4) Konflikte konstruktiv lösen können (Johnson & Johnson, 1989). Einige Studien zeigten, dass die Kombination von positiver Interdependenz und sozialen Fertigkeiten die höchste Leistungssteigerung erbrachte (Lew, Mesch, Johnsons & Johnson 1986; Mesch, Lew, Johnson & Johnson 1986).

Gruppenprozesse (group processing). Eine effektive Gruppenarbeit wird dadurch beeinflusst, ob Gruppen reflektieren, wie gut sie funktionieren. Daher ist die fünfte wesentliche Komponente des kooperativen Lernens die Reflexion von Gruppenprozessen. Gruppenreflexion kann als das genauere Betrachten einer Gruppensitzung verstanden werden. Zum einen um zu beschreiben, welche Handlungen von Mitgliedern hilfreich oder kontraproduktiv waren, und zum anderen können in der Reflexion Entschlüsse gefasst werden, welche Verhaltensweisen im Hinblick auf den Arbeitserfolg beibehalten und welche verändert werden müssen. Das Ziel der Reflexion von Gruppenprozessen ist die Klärung und Verbesserung der Effektivität der einzelnen Gruppenmitglieder im Hinblick auf deren Beitrag zur Erreichung des Gruppenziels. Dies ist wesentlich, um soziales Faulenzen zu kontrollieren. Die Reflexion sollte sowohl auf der Ebene der Kleingruppen als auch der Ebene der ganzen Klasse stattfinden. Diese Methode der Reflexion befähigt

Lerngruppen, sich auf die Aufrechterhaltung von guten Arbeitsbeziehungen der Mitglieder untereinander zu konzentrieren und erleichtert zudem das Erlernen von sozialen Fertigkeiten. Weiterhin stellt sie sicher, dass die Mitglieder Feedback über ihre Teilnahme erhalten und dass die Schüler sowohl auf kognitiver als auch auf meta-kognitiver Ebene denken. Demnach ermöglicht die Reflexion die Wahrnehmung und das Feiern des Erfolgs einer Gruppe und trägt dazu bei, positives Verhalten von Gruppenmitgliedern zu verstärken.

Zusammengefasst interagieren die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen des kooperativen Lernens miteinander. Abbildung 4 verdeutlicht die unterstützenden Interaktionen zwischen den Teammitgliedern mit sozialer Interdependenz sowie den Resultaten der Kooperation in wechselseitiger Beziehung.

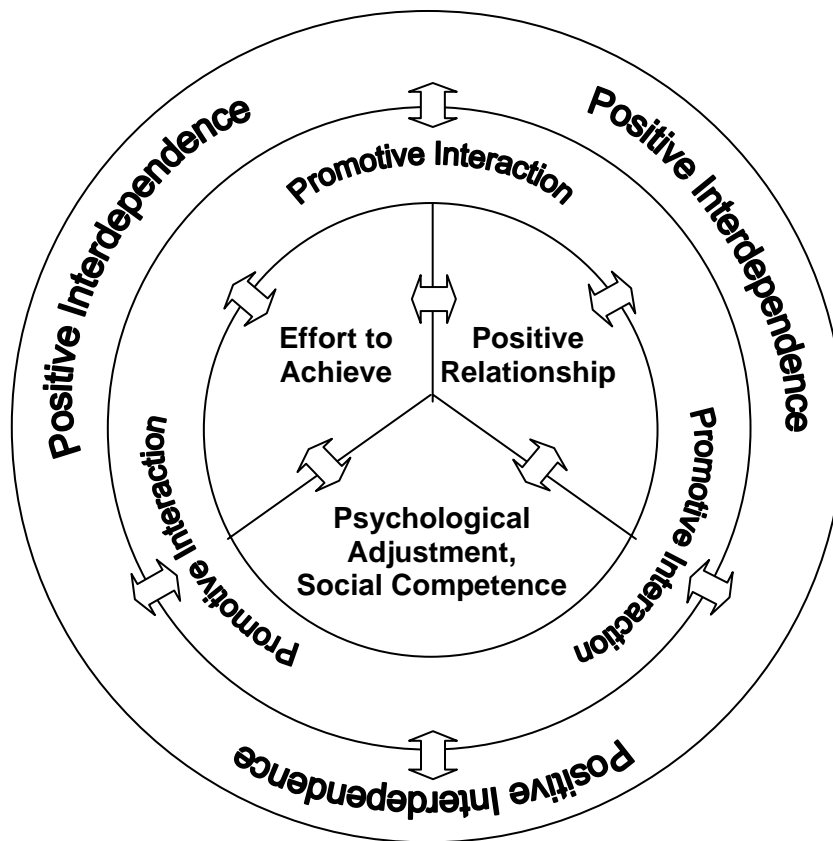


Abbildung 4: Wechselwirkung zwischen positiver Interdependenz, förderlicher Interaktion und den Ergebnissen von Kooperation (nach Johnson & Johnson, 1989).

Group Investigation. Im Bereich der Aufgabenspezialisierung gehört *Group Investigation* zu den erfolgreichsten und am umfangreichsten erforschten Methoden. Diese Form des kooperativen Lernens basiert auf den Arbeiten von John Dewey (1970) und

wurde von Sharan und Sharan (1992) weiterentwickelt. Sowohl *Group Investigation* als auch die unter 2.4.3 detailliert beschriebene Methode *Co-op Co-op* sind für die längerfristige kooperative Organisation interdisziplinären, projektorientierten Lernens geeignet. Bei diesen Konzepten wird nach Neber (1998) der Unterricht zu einer sich selbst steuernden Forschungsgemeinschaft, die eine selbstständige Konstruktion von Wissen, Lernstrategien und höheren Formen des Denkens fördert. In Methoden wie *Group Investigation* und *Co-op Co-op* wird Wissen nicht als Input und Sammlung von Informationen definiert, sondern vielmehr als das aus der individuellen Interaktion mit der Umwelt – sowohl unanymiert und sozial – entstehende kognitive Produkt (Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980). Die Schüler werden angeregt, sich auszutauschen und Ideen zu diskutieren. Die Methoden knüpfen an die intrinsische Motivation an und fördern die Entwicklung von kooperativen Fähigkeiten sowie die Anerkennung der Leistungen anderer. Sowohl *Group Investigation* als auch *Co-op Co-op* eignen sich daher insbesondere für facettenreiche Aufgaben, wie beispielsweise größere Projekte. Da für die vorliegende Arbeit die kooperative Lernmethode *Co-op Co-op* von Kagan (1992) von besonderer Bedeutung ist, werden demzufolge die Prinzipien und der Ablauf dieser Methode im Folgenden detaillierter diskutiert.

2.4.3. Co-op Co-op

Die flexible Methode *Co-op Co-op* wurde ursprünglich von Spencer Kagan für Studierende entwickelt, um diese stärker in Seminare zu involvieren und eine tiefere Auseinandersetzung mit den behandelten Themen zu fördern (Kagan, 1992). Sie wurde erstmals 1980 an der School of Education at the University of California, Riverside, USA im Rahmen der Lehramtsausbildung zusammen mit anderen kooperativen Lernmethoden an über 1000 Studenten und Schülern durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse werden an späterer Stelle erläutert (vgl. 2.4.4). Bei *Co-op Co-op* werden die Studenten mit ähnlichem thematischen Interesse in Teams eingeteilt. Sie erhielten die Aufgabe, die Ergebnisse ihrer Arbeit in einer Präsentation vor dem gesamten Kurs darzustellen. Diese Technik entwickelte sich zu einer sowohl zeitsparenden und praktischen Lösung für ein breites Spektrum an Themengebieten, die zudem das Lernen und die Leistung der Studierenden verbesserte (Kagan, 1992). Weiterhin fördert *Co-op Co-op* die interpersonelle Kommunikation und betont die affektive und soziale Dimension des Lernens.

Die Methode *Co-op Co-op* kann sowohl für sehr kurze Zeitspannen von 10 oder 15 Minuten als auch in längerfristigen Projekten praktiziert werden, in denen Schüler bis zu einem Jahr Zeit haben, ihre Präsentationen vorzubereiten. *Co-op Co-op* kann einerseits als Ergänzung zum traditionellen Unterricht und zur Vertiefung von Unterrichtseinheiten eingesetzt werden. Andererseits ist es auch zur grundlegenden Vermittlung und Erarbeitung von Unterrichtsstoff nutzbar. *Co-op Co-op* beinhaltet die Vermittlung von Basisprinzipien, bei der die Lehrer hinsichtlich grundlegender, in jeder Klasse flexibel anwendbarer Prinzipien geschult werden (vgl. Johnson & Johnson, 1975; Sharan & Sharan, 1976). Diese Maximen werden mit einer Anzahl von Elementen und Schritten kombiniert, die nach dem Kochbuch-Prinzip relativ einfach vermittelbar und anwendbar sind (vgl. Slavin, 1979).

Zur Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit von *Co-op Co-op* werden von Kagan (1992) 10 Schritte vorgeschlagen. Bei diesen handelt es sich zudem um die wichtigsten Elemente dieser Lernmethode. Im Folgenden werden diese, auf Grund der Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit, am Beispiel von Schülern dargestellt. Sie sind aber auch auf den universitären Unterricht und die Erwachsenenbildung übertragbar.

1. Schülerzentrierte Klassendiskussion. Ein zentrales Element von *Co-op Co-op* ist es, zu Beginn des Unterrichts das Interesse der Schüler an der Thematik anzuregen und zu vertiefen. Hierfür ist eine Kombination von Impulsreferaten, Brainstormings, Karikaturen, Zitaten und Erfahrungsberichten, die Diskussionsansätze beinhalten, hilfreich. Die einführenden Diskussionen sollen die Schüler mehr in die Thematik involvieren und die Wissbegierde beziehungsweise intrinsische Motivation der Schüler erhöhen. Die intrinsische Motivation stellt sowohl beim kooperativen Lernen als auch bei allen Ansätzen des situierten Lernens (z. B. *Cognitive Apprenticeship*: Collins, Brown & Newman, 1989; *Anchored Instruction*: Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992) und beim *Problemorientierten Lernen* (Pfaff, 1996) den Ausgangspunkt des Lernprozesses dar (Renkl, Gruber & Mandl, 1996). Die aktive Arbeit am Thema verbessert die Motivation. In der modernen Motivationstheorie spielt das Bemühen sich selbstständig zu orientieren, die Welt zu erkunden, effektiv zu sein und Probleme zu meistern eine zentrale Rolle (Lichtenberg 1989; Lichtenberg et al., 1992; Kanfer et al., 1996). Das effektive Lernen ist auf intrinsische Motivation angewiesen (Deci & Ryan, 1993). Beim kooperativen Lernen versuchen Schüler, über eigene Lernprozesse, Aufschlüsse über die Bedeutung von Zusammenhängen zu gewinnen. Zudem wird durch die Diskussion im Vorfeld des Lernprozesses bereits vorhandenes Wissen aktiviert. Dies ist relevant, denn aus

konstruktivistischer Perspektive definiert sich Wissenserwerb durch die Verknüpfung von neuem mit bestehendem Wissen. Weiterhin ist die Verarbeitung von neuen Informationen tiefer, wenn vorhandenes Wissen zu dem entsprechenden Thema aktiviert wurde (Fraser, 1975). Außerdem ermöglicht die einführende Diskussion dem Lehrer und den Schülern einen Einblick, was und wie die Schüler zum Thema lernen wollen beziehungsweise bereits wissen, sodass der Lernprozess vom Interesse und den Kenntnissen der Schüler geleitet werden kann. Schüler erfahren hier, dass Wissenserwerb nicht nur die eigene Wissbegierde befriedigt, sondern auch anderen Schülern hilft. Die gemeinsam erarbeiteten Diskussionsansätze und Fragestellungen dienen als Grundlage für die spätere vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema in den Teams und sollten protokolliert werden. Die Motivation, das Vorwissen und die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie dessen tiefe Verarbeitung spielen auch bei der Einstellungsänderung eine zentrale Rolle (vgl. 2.3.2).

2. *Einteilung der Teams.* Die Schüler können, abhängig vom Ziel des Unterrichts, entweder Teams zugewiesen werden oder sich selbst zu Teams zusammenfinden. Ist es das Ziel, das Leistungsniveau durch *peer tutoring* zu erhöhen oder beispielsweise interethnische Beziehungen zu verbessern, sollten die Schüler durch die Lehrer den Gruppen zugewiesen werden, um eine möglichst hohe Heterogenität zwischen den Schülern zu gewährleisten. Wenn jedoch die Vertiefung des bestehenden Schülerinteresses von größerer Bedeutung ist, sollten die Schüler sich auf Grund ihrer Interessen selbst in Teams zusammenfinden. Wurden die Teams von den Lehrern zusammengesetzt, sind teambildende Aktivitäten nötig. Dies gilt insbesondere für ältere Schüler, bei denen interethnische Beziehungen und Beziehungen zwischen Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus schwach ausgeprägt sind.

3. *Teambildende Aktivitäten.* Nach Kagan (1992) können teambildende Aktivitäten aus mehreren Gründen eingesetzt werden, insbesondere:

- zum gegenseitigen Kennenlernen der Schüler,
- zur Wahrnehmung des Wertes und der Einzigartigkeit der Gruppenmitglieder,
- zur Herstellung des Vertrauens zwischen den Gruppenmitgliedern,
- um Interaktionen innerhalb der Gruppe zu stärken, z. B. andere Perspektiven zu übernehmen, soziale Rollen zu tauschen oder eine effektive Kommunikation zu fördern,
- zur Demonstration des Nutzens und der Notwendigkeit der kooperativen Interaktion in positiv interdependenten Situationen,

- um die Teamidentität zu stärken und
- um eine Atmosphäre herzustellen, in der die Schüler offen, empathisch und „echt“ sein können.

Abrami et al. (1995) differenzieren in *Icebreaker Activities, Appreciation and Trust Activities* sowie in *Goal- and Norm-Setting Activities* und stellen jeweils diverse teambildende Aktivitäten vor. Es wird davon abgeraten, eine Person in den Mittelpunkt zu stellen oder Fähigkeiten und Wissen abzufragen, über das einige Schüler möglicherweise nicht verfügen. Voraussetzung für das Gelingen der Methode *Co-op Co-op* ist eine starke, positive Gruppenidentität bei den einzelnen Teammitgliedern.

4. *Auswahl der Themen.* Nachdem durch teambildende Maßnahmen die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Gruppe hergestellt wurde, wählen die Teammitglieder das Thema, das für ihr Team von größtem Interesse ist und welches sie weiter vertiefen wollen. Die Grundlage für die Themenwahl sind die in der klassenzentrierten Diskussion erarbeiteten Fragestellungen und Diskussionsansätze. Die Teammitglieder sollten sich zudem mit dem gewählten Thema identifizieren können. Wenn sich mehrere Teams für das gleiche Thema entscheiden sollten, werden die Schüler ermutigt, einen Kompromiss zu finden. Zum einen, indem sie das Thema in unterschiedliche Schwerpunkte teilen oder sich zum anderen ein Team für ein anderes Thema entscheidet. Der Lehrer kann bei diesem vierten Schritt betonen, dass die Arbeit an den Themen für die gesamte Klasse von Bedeutung ist und dass jeder Einzelne von den Bemühungen der anderen Schüler durch Mini-Themen-Präsentationen und Teampräsentationen profitieren kann. Hier zeigt sich die Relevanz der kooperativen Aufgabenstruktur, die zu einer interdependenten Vernetzung der Schüler und deren Anstrengung führt.

5. *Auswahl der Mini-Themen in den Teams.* Nachdem die Oberthemen an die Teams vergeben wurden, werden diese innerhalb der Teams wiederum in Unterthemen geteilt und an die Teammitglieder vergeben. Dazu wird das Thema im Team hinsichtlich weiterer Unterthemen diskutiert, die die einzelnen Schüler vertiefen und explorieren möchten. Diese Mini-Themen sollten einen Aspekt des Team-Oberthemas abdecken. Mini-Themen können sich überlappen, sodass die Schüler gemeinsame Quellen und Ressourcen teilen können. Dennoch sollte die Arbeit jedes Teammitgliedes als individueller Beitrag zum Gruppenergebnis identifizierbar sein. Basierend auf den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler, können einige einen größeren Beitrag zum Gruppenergebnis leisten als andere. Hierbei ist es wichtig, dass jeder, unabhängig vom

Umfang, einen relevanten Beitrag leistet. Dies kann durch verschiedene Maßnahmen forciert werden, beispielsweise das Evaluieren der Beiträge durch die einzelnen Teammitglieder, das Anfertigen eines Handouts zu den Mini-Themen oder die Überwachung der individuellen Beiträge durch den Lehrer. Der Lehrer sollte bei diesem Schritt direkter sein, um zu gewährleisten, dass die Mini-Themen von den Schülern hinsichtlich der Fähigkeiten und der zur Verfügung stehenden Quellen zu bewältigen sind.

6. *Vorbereitung der Mini-Themen-Präsentationen.* Anschließend steht den Schülern Zeit zur Informationssammlung und Präsentationsvorbereitung zur Verfügung. Abhängig von den Themen kann zur Vorbereitung beispielsweise die Recherche in einer Bibliothek, die Datenerhebung, das Entwerfen eines individuellen Projekts, Experteninterviews oder die Selbstbeobachtung gehören. Diese Aktivitäten sind von größerer Bedeutung, wenn die Schüler wissen, dass sie die Ergebnisse ihrer Bemühungen mit den Teammitgliedern teilen werden und sie sich der positiven Interdependenz bewusst sind. Die Teammitglieder müssen über den Fortschritt jedes Teammitglieds diskutieren.

7. *Präsentation der Mini-Themen.* Jedes Teammitglied präsentiert die Ergebnisse seiner Arbeit den anderen Teammitgliedern. Es sollte einen festgelegten Zeitrahmen für jede Mini-Präsentation geben, der Zeit für Fragen, Diskussion und Feedback beinhaltet. Das aktive Diskutieren und Debattieren der Mini-Themen und die Interaktion der Schüler im Hinblick auf eine kohärente Teampräsentation vor der gesamten Klasse ist ein Prozess mit einer tiefen, bedeutungsbezogenen Verarbeitung der Informationen. In Vorbereitung auf die Mini-Präsentation kann der Lehrer nochmals auf die Prinzipien des aktiven Zuhörens, des Interviewens und des unterstützenden Fragens hinweisen. Die Schüler sollten ermutigt werden, bestimmte Aufgaben zu übernehmen, beispielsweise die Ergebnisse und Planungen schriftlich zu protokollieren, kritische Nachfragen zu stellen oder auf das Einhalten des Zeitplans zu achten (*Timekeeper*). Diese Rollen werden nach jeder Präsentation getauscht. Nachdem alle Teammitglieder ihre Ergebnisse vorgestellt und diskutiert haben, sollte die Möglichkeit gegeben sein, Diskussionsstandpunkte oder Nachfragen zu überdenken und einzuarbeiten.

8. *Vorbereitung der Teampräsentation.* Jedes Team bereitet unter Einbeziehung aller Mini-Themen die Präsentation für die gesamte Klasse vor. Die Präsentation sollte interessant und informativ sein und zur Diskussion anregen. Hierfür können die Schüler angeregt werden, Debatten, Sketche, Demonstrationen einzubauen und die Klasse in ihre Planung zu integrieren. Außerdem werden die Schüler ermutigt, vielfältige Methoden anzuwenden und hierbei beispielsweise Tafel oder Flipchart zu nutzen, Handouts

anzufertigen oder multimediale Präsentationen anzufertigen. Abhängig vom zeitlichen Rahmen können die Teams ihre Präsentationsfähigkeiten üben und lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben, um die Präsentation vor der Klasse zu verbessern.

9. *Teampräsentation.* Während der Teampräsentation übernimmt das jeweilig präsentierende Team die Verantwortung für die Zeit, den Raum und die Materialien in der Klasse. Es ist hilfreich einen Zeitverantwortlichen zu bestimmen, der nicht zum präsentierenden Team gehört und kurz vor Ablauf der Zeit dem präsentierenden Team ein vereinbartes Zeichen gibt (Kagan, 1992). Nach der Teampräsentation und der gegebenenfalls durchgeführten Frage- und Feedbackrunde sollte der Lehrer zusätzlich nach jeder Präsentation eine Feedbackrunde einleiten. Zudem könnte er das Team zu hilfreichen Strategien und Vorgehensweisen interviewen. Diese könnten für die anderen Teams und nachfolgende *Co-op Co-op*-Sitzungen nützlich sein.

10. *Evaluation.* Die für *Co-op Co-op* empfohlene Evaluation findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zum einen kann der individuelle Beitrag jedes einzelnen Mitglieds dank der schriftlichen Vorbereitung der Mini-Themen durch die Teammitglieder beurteilt und durch den Lehrer bewertet werden. Zum anderen kann die gesamte Klasse die Teampräsentationen evaluieren. Dies kann sowohl mündlich als auch schriftlich in Fragebogenform geschehen. Die Methode *Co-op Co-op* kann ohne externen Notendruck erfolgreich realisiert werden, da die intrinsische Motivation und der informelle Gruppendruck meist hinreichend für eine aktive Mitarbeit der Schüler sind. *Co-op Co-op* ermöglicht aber auch eine Bewertung durch unterschiedliche Benotungsschemata. Es können sowohl Noten für die individuellen Mini-Themenpräsentationen, die Niederschriften oder die Teampräsentationen vergeben werden. Außerdem können auch Noten vergeben werden, die alle Bereiche berücksichtigen. Die Schüler sollten vorab über die Art der Bewertung informiert werden.

2.4.4 Forschungsbefunde zum kooperativen Lernen

Forschung zum Thema kooperatives Lernen existiert seit den 1920er-Jahren (Deutsch, 1949; Slavin, 1977). Eine für die vorliegende Arbeit relevante pädagogisch-psychologische Forschung zu den verschiedenen Anwendungen des kooperativen Lernens begann überwiegend in den 1960er-Jahren.

Die kooperativen Lernmethoden sind mittlerweile sehr umfassend erforscht und

evaluiert. Auf Grund der Ergebnisse gelten sie als die meistbewährten Alternativen zum traditionellen Unterricht. Die Forschung konzentriert sich zum einen auf die Evaluation der akademischen Leistung und zum anderen auf soziale Beziehungen (Slavin, 1991). Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit bedeutsamsten Forschungsbefunde separiert nach den Effekten vorgestellt (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Wichtige Effekte des Kooperativen Lernens im Überblick

Effekte des Kooperativen Lernens	Ergebnisse	Studien
Akademische Leistung	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenziele und individuelle Verantwortung determinieren Leistungssteigerungen beim Kooperativen Lernen ($d = .32$) • kooperatives Lernen fördert: <ul style="list-style-type: none"> - Prozessgewinne durch Kommunikation und Kollaboration, - Einsatz von komplexeren Denkstrategien, Metakognition und -reflexion - bessere Transferfähigkeit des Gelernten (zwischen $d = 1.03$ und $d = 0.13$). 	<ul style="list-style-type: none"> • Slavin (1983, 1990, 1993, 1995, 1996) • Johnson und Johnson (1998); Webb (1982)
Intergruppenbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Beziehung zwischen Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft • Abbau von Vorurteilen gegenüber Schülern mit körperlicher oder geistiger Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Slavin (1979, 1985); Sharan et al., (1984); • Slavin (1991)
Soziales Verhalten und Selbstwertgefühl	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Fähigkeiten zu mündlicher Kommunikation und sozialer Interaktion • Verbesserung der Konfliktlösungsfähigkeit • Übernahme von Verantwortung für eigenes Lernen • Regelmäßigerer Schulbesuch und weniger Kontakte mit der Polizei bei delinquenten Schülern. • Erhöhung der Zufriedenheit der Schüler mit ihren Lernerfahrungen und Verbesserung des affektiv-emotionalen Befindens. • Verbesserung des Selbstwertgefühls (zwischen $d = .62$ und $d = 0.65$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Yager, Johnson und Johnson (1985) • Solomon et al. (1990) • Baird und White (1984) • Hartley (1976) • Turnure und Ziegler (1958); Strittmatter et al. (1994) • Slavin (1991); Johnson und Johnson (1989)

Anmerkung: Effektstärken waren nicht allen Studien zu entnehmen.

Die Studien zum kooperativen Lernen vergleichen meist kooperative Lernsituationen mit herkömmlichen, individuellen Lernsituationen in den Klassen. Die Studienergebnisse werden in den nächsten Absätzen detailliert für die Bereiche akademische Leistung,

Intergruppenbeziehung sowie soziales Verhalten und Selbstwertgefühl vorgestellt.

Akademische Leistung. Mehr als hundert Studien verglichen mit Hilfe variierender Untersuchungsdesigns und Instrumente kooperative Lernmethoden mit verschiedenen Kontrollvariablen. Der verbreiteste Schwerpunkt war die akademische Leistung (Slavin, 1996). Slavin (1995) berichtet in einer Metaanalyse, dass von 64 Studien, bei denen kooperative Lernmethoden untersucht wurden, welche eine Gruppenbelohnung auf Basis der Einzelleistungen beinhalteten, 78% (50 Studien) signifikant positive Effekte auf die Leistung ergaben und keine negativen Effekte nach sich zogen. Hierbei determinieren zwei Moderatorvariablen die positiven Effekte: Gruppenziele und individuelle Verantwortung. Die Methoden, die Gruppenziele und individuelle Verantwortung beinhalteten, erzielten im Vergleich zu Kontrollgruppen eine Effektstärke von $d = .32$. Verzichteten die kooperativen Methoden auf eine Gruppenbelohnung oder die Bewertung des Gruppenergebnisses ergaben sich im Vergleich zu Kontrollgruppen nur sehr geringe Effekte von $d = .07$ (Slavin, 1996). Die positiven Leistungseffekte wurden in allen Klassenstufen und Fächern gefunden. Die Effekte waren für Schüler mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gleich groß.

Eine weitere Metaanalyse von Johnson und Johnson (1989) erbrachte ähnliche Ergebnisse und bestätigte, dass professionell geführte kooperative Lernarrangements sowohl eine bessere Einzelleistung als auch eine höhere Gruppenproduktivität erzielten als wettbewerbsorientierte Arrangements. Dieser Analyse entnahmen die Autoren drei Vorteile kooperativer Lernarrangements: Den ersten Vorteil kooperativer Lernmethoden gegenüber individualistischem Lernen bezeichnen sie als *Prozessgewinn* (*process gain*). Dies sind Synergieeffekte, die dann eintreten, wenn neue Ideen oder Problemlösungen erst durch die Kommunikation und Kollaboration von einzelnen Menschen in kooperativen Settings ermöglicht werden. Der zweite Vorteil besteht im häufigeren Einsatz komplexerer Denkstrategien auf einem höheren Niveau sowie Formen der Metakognition und -reflexion. Den dritten Vorteil fanden Johnson et al. (1995) in der besseren Transferfähigkeit des Gelernten auch in anderen Kontexten. Diese positiven Effekte des kooperativen Lernens sind dann valide, wenn die von Johnson und Johnson entwickelten Elemente kooperativen Lernens (vgl. 2.4.2.2.) professionell umgesetzt werden.

Eine weitere Metaanalyse von Johnson, Johnson und Stanne (2000) zeigte für die Lernleistung bei Vergleichen von verschiedenen kooperativen Lehrformen mit kompetitiven und individualistischen Lehrformen Effektgrößen von $d = 0.18$ bis $d = 0.82$ zugunsten der kooperativen Lehrformen. Beim Vergleich kooperativer und

individualistischer Lehrformen reicht die Spannweite der Effektgrößen von $d = 1.03$ und $d = 0.13$. Zusammengefasst sind bei den Metaanalysen Vorteile des kooperativen Lernens (bei professionellem Einsatz) mit stark variierenden Effektgrößen festzustellen.

Intergruppenbeziehung. Die Beziehungen zwischen den Schülern, auch bei unterschiedlicher ethnischer Herkunft, konnten durch kooperative Lernmethoden verbessert werden (Johnson & Johnson, 1989). In einigen Studien zeigt sich, dass selbst ein Jahr nach dem kooperativen Lernen mehr Freundschaften zwischen Schülern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft zu finden waren (Sharan et al., 1984; Sharan & Shachar, 1988; Slavin 1979, 1985; Oishi, 1983; Ziegler, 1981). Teilweise konnten die positiven Erfahrungen mit Schülern anderer Nationalitäten generalisiert werden und hatten einen Abbau von Vorurteilen auch außerhalb des Klassenzimmers zur Folge. Die empirischen Indikatoren für Freundschaften außerhalb des Klassenzimmers waren Einladungen zu Geburtstagsfeiern sowie Beobachtungen auf dem Pausenhof oder in der Schulmensa laut den genannten Studien.

Es konnten auch Vorurteile gegenüber Schülern mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung (Slavin, 1991) und Minderheiten beispielsweise auf Grund ihrer Hautfarbe (Slavin 1977; DeVris, Edwards und Slavin, 1978; Johnson, & Johnson, 1982; Slavin, 1999) abgebaut werden. Maßgeblich reduzierten die individuelle Verantwortung und der Beitrag jedes einzelnen Gruppenmitglieds die Ablehnung von „normalen“ Schülern gegenüber Schülern mit einer Lernbehinderung. Somit kann mittels des kooperativen Lernens versucht werden, den Egalitarismus als *chronic goal* zu vermitteln. Dies kann nach Gollwitzer und Moskowitz (1996) zu einer Unterdrückung der Stereotypaktivierung führen. Weiterhin steigen beim kooperativen Lernen die Schulleistung und die Selbstachtung von Schülern mit Lernbehinderungen. Zudem verbessern sich auch die *social skills* sowie die Integration von Schülern mit Disziplinproblemen (Jordan, 1997).

Soziales Verhalten. Ein äußerst relevanter Aspekt der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen ist das Selbstwertgefühl. Dieses kann nach verschiedenen Studien durch kooperatives Lernen deutlich verbessert werden (Salvin, 1991), da im Gruppenprozess die Relevanz des eigenen Agierens registriert wird. Die eigenen Fähigkeiten werden anerkannt und das Vertrauen der Mitlernenden gewonnen. Diese bieten wiederum Hilfen zur Überwindung der individuellen Schwächen an, wodurch das affektiv-emotionale Befinden verbessert wird (Strittmatter, Hochscheid, Jüngst & Mael, 1994). Weitere nachgewiesene positive Effekte des kooperativen Lernens sind beispielsweise eine höhere Akzeptanz der Schule, eine Entwicklung von Peernormen, bei denen Leistungen in der Schule höher

angesehen werden, eine höhere interne Kontrollüberzeugung (Slavin, 1995), regelmäßiger Schulbesuch bei delinquenten Schülern und weniger Kontakte derselben mit der Polizei (Hartley, 1976). Johnson und Johnson (1989) fanden für den affektiven Bereich (u. a. die Gefühle, Einstellungen und Werte gegenüber der Schule, dem Lernen und den erlernten Fertigkeiten) Effektstärken des kooperativen Lernens von $d = 0.65$ bei einem Vergleich mit kompetitiven Lehrformen und $d = 0.62$ bei individualistischen Lehrformen.

Die Verbesserung des Selbstwertgefühls und Erfolgserlebnisse durch kooperatives Lernen können auch Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden haben: „Man kann getrost annehmen, dass 90 % unserer Schüler zunehmend weniger therapeutische und psychologische Hilfe bräuchten, wenn ihnen deutlich gemacht würde, dass sie den Lernanforderungen entsprechen“ (nach Bloom, 1974).

Zudem zeigten sich die Entwicklung einer besseren Konfliktlösungsfähigkeit und die Erhöhung hilfreicher, prosozialer Verhaltensweisen (Solomon, Watson, Schaps, Battistich & Solomon, 1990). Abschließend lässt sich berichten, dass Schüler beim kooperativen Lernen mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das ihrer Mitschüler übernehmen (Baird & White, 1984).

Co-op Co-op: Die Methode *Co-op Co-op* ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, daher erfolgt ein Überblick zu den Forschungsergebnissen dieser Methode. Der existierende Forschungsstand zur Wirksamkeit der Methode *Co-op Co-op* ist nach Kagan (1992) nur unzureichend. Er basiert auf schriftlichen Bewertungen und Kommentaren von Universitätsstudenten und auf einer Untersuchung der Kooperativität von High School-Schülern, bei denen die Anwendung von *Co-op Co-op* mit traditionellen Unterrichtstechniken verglichen wurde.

Zusammengefasst berichtet Kagan (1992) eine Steigerung der akademischen Leistung sowie eine Verbesserung der sozialen Beziehungen. Die Abwesenheit von *Trittbrettfahrer-Effekten* führt er einerseits auf das Konzept der Mini-Themen zurück. Andererseits trägt die gegenseitige Bewertung der Teammitglieder zur Vermeidung von *Trittbrettfahrer-Effekten* bei. Die Methode *Co-op Co-op* kann eine Atmosphäre schaffen, in der persönliche und soziale Entwicklung und akademisches Lernen sich gegenseitig begünstigen. „Co-op Co-op can be a very rewarding method; it can lead to depth of understanding and more prosocial orientation among students than traditional whole-class methods“ (Kagan, 1992, S. 452).

2.4.5 Erklärungsansätze zur Wirkung des kooperativen Lernens

Hinsichtlich der positiven Effekte des kooperativen Lernens auf die Leistung gibt es einen großen Konsens zwischen den Forschern. Die Mechanismen jedoch, durch die diese Effekte vermittelt werden, sind noch nicht eindeutig identifiziert. Im Folgenden werden die nach Slavin (1996) relevanten Ansätze der Motivation, der sozialen Kohäsion, Entwicklungstheorie und der kognitiven Elaboration vorgestellt (siehe Tabelle 3). Slavin postuliert, dass diese Ansätze die Effekte des kooperativen Lernens auf die Leistung erklären.

Tabelle 3: Relevante Studien zu den Erklärungsansätzen der Motivation, der sozialen Kohäsion, Entwicklungstheorie und der kognitiven Elaboration

Erklärungsansatz	Studien
Motivationaler Ansatz	Slavin (1977, 1983b, 1995), Johnson und Johnson (1994b) Kagan (1992)
Ansatz der sozialen Kohäsion	Cohen (1994) Sharan und Sharan (1992) Aronson et al. (1978) Slavin (1995) $d = .12$ Johnson und Johnson (1989) $d = .46$
Entwicklungstheorie	Slavin (1996) Davidson (1985) Johnson (1985) Johnson und Waxman (1985)
Kognitive Elaboration	Webb (1989) Jürgen-Lohmann et al. (2001) (Bachmann, 2005)

Anmerkung: Effektstärken waren nicht in allen Studien verfügbar.

Im Folgenden werden diese Ansätze detaillierter vorgestellt.

Motivationaler Ansatz. Der motivationale Ansatz konzentriert sich vor allem auf die Ziel- und Anreizstruktur beim kooperativen Lernen (Slavin, 1977, 1983b, 1995). Innerhalb einer kooperativen Anreizsituation kann ein Individuum sein Ziel nur erreichen, wenn die gesamte Gruppe erfolgreich ist. Die Schüler werden durch diesen Aspekt motiviert, den anderen Teammitgliedern beim Lernen zu helfen und sie bei der Erreichung des Ziels zu unterstützen. Die von Slavin et al. (1994, 1995) entwickelten Methoden belohnen beziehungsweise bewerten die Teams entsprechend der aufaddierten Verbesserungspunkte der einzelnen Teammitglieder. Diese Vorgehensweise findet sich vergleichbar auch bei den von Johnson und Johnson (1994b) sowie Kagan (1992)

entwickelten Methoden. Dort ist der Beitrag jedes Einzelnen zum Gruppenergebnis ebenfalls nachvollziehbar. In der Metaanalyse von Slavin (1995) (vgl. 2.3.4) zeigte sich, dass die Verwendung von Gruppenzielen oder Gruppenbelohnung, die auf den Beiträgen der Teammitglieder basieren, die Leistung der Schüler verbessern.

Ansatz der Sozialen Kohäsion. Nach dem Ansatz der sozialen Kohäsion unterstützen sich die Schüler gegenseitig, weil sie ernsthaft am Erfolg der anderen interessiert sind und es ihnen ein inneres Bedürfnis ist, den anderen zu helfen. Aus der Perspektive des motivationalen Ansatzes hingegen tragen Schüler aus eigenem Interesse an der Erreichung des Gruppenziels bei. Die Vertreter des sozialen Kohäsionsansatzes betonen daher vor allem teambildende Aktivitäten und die gegenseitige Evaluation durch die Gruppenmitglieder während und nach dem kooperativen Lernen. Cohen postuliert in diesem Kontext: „... if the task is challenging and interesting, and if students are sufficiently prepared for skills in group process, students will experience the process of groupwork itself as highly rewarding“ (1986, S. 69-70). Diesem Ansatz können beispielsweise die Arbeiten von Cohen (1994), Sharan und Sharan (1992) und Aronson et al. (1978) zugeordnet werden. Diesen Arbeiten und Methoden, u. a. *Jigsaw* sowie *Group Investigation*, weist Slavin (1996) die Kategorie *Methoden mit kooperativer Aufgabenstruktur* zu. Zu deren Hauptanliegen zählt das Herstellen einer positiven Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern. Für die Methode *Group Investigation* wurde eine signifikante Verbesserung der Leistung nachgewiesen (Sharan & Shachar, 1988). Zur Wirksamkeit anderer Methoden, wie etwa *Jigsaw*, existieren uneinheitliche Befunde. So berichtet Slavin (1995, S. 41) in einer Metaanalyse für *Jigsaw* eine Effektstärke von $d = .12$, während Johnson und Johnson (1989) eine bedeutend höhere Effektstärke von $d = .46$ angeben. Die Ursache dieser Diskrepanz könnten methodische Aspekte sein. Slavin (1996) behauptet, dass sich innerhalb der originalen *Jigsaw* Methode jeder Schüler sehr intensiv mit seinen eigenen Spezialthemen beschäftigt und die Themen ihrer Teammitglieder ungenügend kennen lernt. Mattingly und Van Sickle (1991) fanden, nach der Ergänzung der *Jigsaw* Methode durch Gruppenanreize, positive Effekte bezogen auf die Leistung. Slavin (1996) schlussfolgert, dass durch Methoden, die ausschließlich auf der sozialen Kohäsionstheorie basieren, die Leistung nicht bedeutend gesteigert werden kann. Eine relevante Leistungssteigerung postuliert er jedoch, wenn die von den Motivationstheoretikern als notwendig erachteten Gruppenziele und individuelle Verantwortlichkeit mit berücksichtigt werden. So beinhalten die Methoden von Johnson et al. (1989, 1994b) sowohl motivationale Elemente,

wie Gruppenziele und -anreize, als auch Elemente des sozialen Kohäsionsansatzes, wie teambildende Aktivitäten oder Gruppenevaluation.

Abgesehen vom motivationalen Ansatz und der Theorie der sozialen Kohäsion, die beide auf Gruppennormen und interpersonelle Einflüsse fokussieren, existieren auch kognitive Erklärungsansätze. Deren Fundament bildet das Postulat, dass Interaktionen zwischen Schülern die Leistung auf Grund der mentalen Verarbeitung von Informationen verbessern. Im Folgenden werden zwei kognitive Perspektiven vorgestellt.

Entwicklungstheoretischer Ansatz. Eine stark erforschte Richtung der kognitiven Theorien sind die entwicklungstheoretischen Ansätze (z. B. Damon, 1984; Murray, 1982). Die grundlegende Annahme der Entwicklungstheoretiker zum kooperativen Lernen sieht in der Interaktion zwischen den Schülern im Rahmen geeigneter Aufgaben das Fördern von erfolgreichen Bewältigungsstrategien zur Lösung anspruchsvoller Herausforderungen. Vygotsky (1978, S. 86) definiert die Zone der sogenannten proximalen Entwicklung als „... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ Gemeinsame Aktivitäten von Kindern im gleichen Alter fördern die Entwicklung, da die Kinder meistens gegenseitig auf die Zonen ihrer proximalen Entwicklung einwirken. Hierbei wird im Vergleich zur individuellen Bearbeitung in den kollaborativen Gruppen höher entwickeltes Verhalten besser modelliert. „Was Kinder heute gemeinsam tun können, können sie morgen alleine“ (Vygotsky, 1962). Diesem Ansatz ähnelnd, vertrat Piaget (1926) die Auffassung, dass sozial-arbiträres Verhalten, wie beispielsweise Sprache, Werte, Regeln, Moral und Symbolsysteme, zu denen auch Lesen und Mathematik gehören, nur in Interaktionen mit anderen gelernt werden kann. Die Relevanz der Interaktion von Peers, die in ihren gegenseitigen Zonen der proximalen Entwicklung handeln, zeigte auch Kuhn (1972). Kleine Unterschiede im kognitiven Level zwischen dem Kind und dem sozialen Modell waren hinsichtlich der kognitiven Entwicklung hilfreicher als größere Differenzen. Die Leistung wird aus der entwicklungstheoretischen Perspektive allein durch die Interaktion zwischen den Schülern verbessert. Sie entwickeln ein höheres Verständnis der Inhalte und lernen voneinander durch das Diskutieren der Inhalte, das Generieren von Ideen, die Bewältigung kognitiver Konflikte, die Auseinandersetzung mit Unstimmigkeiten, deren Lösung und Kommunikation sowie soziale Prozesse, wie Verifizierung und Kritiküben. Dementsprechend stehen für diesen Ansatz beim kooperativen Lernen die Diskussion, das Debattieren und der gegenseitige Austausch von

Ansichten der Schüler bei der Leistungsverbesserung im Vordergrund (Slavin, 1996). Für die Wirksamkeit von Programmen nach diesem Ansatz gibt es empirische Evidenzen (Davidson, 1985; Johnson, 1985; Johnson & Waxman, 1985). Slavin (1996) hebt die vermittelnde Rolle der kognitiven Prozesse hervor, die von den Entwicklungstheoretikern beschrieben wurden, um die Effekte von Gruppenzielen und Aufgabenstruktur auf die Leistung zu erklären. Zur genaueren Verifizierung ist weitere Forschung notwendig (Slavin, 1996).

Ansatz der kognitiven Elaboration. Ein weiterer spezifischer kognitiver Ansatz beschäftigt sich mit der kognitiven Elaboration. Dieser wurde bereits im Unterkapitel zur Einstellungsänderung (vgl. 2.3.2.) erläutert. Eine Information, die im Gedächtnis behalten werden soll, muss durch Umstrukturierung oder Verarbeitung mit vorhandenen Wissensinhalten verknüpft werden (Wittrock, 1986; Renkl, 1997). Basierend auf dem Konzept der Verarbeitungstiefe von Craik und Lockhart (1972), soll die Erinnerung an eine Information umso dauerhafter sein, je mehr ein Lerner den Lerninhalt semantisch verarbeitet. Während der semantischen Verarbeitung wird die Bedeutung des Lerninhalts herauspartialisiert. Die Verarbeitungstiefe einer Information steigt, je mehr die Information mit kognitiven Strukturen, sogenannten Knoten, in Kontakt kommt und je mehr unterschiedliche Operationen mit ihr ausgeführt werden.

Das Interesse, das ein Lernender gegenüber den Lerninhalten entwickelt hat, beeinflusst die Verarbeitungstiefe ebenfalls positiv. Nach der *Interesse-Theorie* (Prenzel, 1988; Krapp, 1998) und der *Theorie der Selbstbestimmung* (Deci & Ryan, 1993) können Lehrangebote dann Interesse aktualisieren, wenn sie ein hohes Maß an Interaktivität eröffnen, herausfordernde Probleme mit variablem Schwierigkeitsgrad stellen, ermutigendes und leistungsorientiertes Feedback anbieten sowie die Fantasie und Kreativität des Lernenden wecken (Lepper & Malone, 1987). Das Lehrmaterial einer anderen Person zu erklären, gehört zu den effektivsten Methoden der Elaboration.

Studien zum *Peer-Tutoring* fanden Vorteile für den Tutor und den Tutee (Devin-Sheehan, Feldman & Allen, 1976). Hinsichtlich des kooperativen Lernens entdeckte Noreen Webb (1989, 1992), dass die Schüler am meisten von dieser Methode profitieren, welche den anderen elaborierte Erklärungen darboten. Die Schüler, die diese elaborierten Erklärungen erhielten, lernten ebenfalls mehr als Schüler, die allein arbeiteten. Sie lernten jedoch nicht so viel wie die erklärenden Schüler. Die Erklärenden organisieren den Lehrstoff in einer neuen Art und Weise, entdecken eigene Wissenslücken und schließen diese, entwickeln neue Sichtweisen eines Problems und konstruieren stärker elaborierte

Konzepte. Hierfür ist nach Webb (1991) der Grad der Elaboration beim Erklären relevant, dies reicht von elaborierten Erklärungen bis hin zur Angabe der richtigen Antwort. Webb (1991) findet in 11 von 15 Untersuchungen beim Geben von elaborierten Erklärungen positive Zusammenhänge zwischen dem Geben von Erklärungen und der späteren Leistung. Es gibt jedoch auch Studien, die Effekte für die Zuhörenden zeigen (Renkl, 1997) und für die als Erklärungsansatz unter anderem fehlende Erfahrungen mit kooperativen Lehrformen benannt werden. Webb, Troper und Fall (1995) fanden bei Berücksichtigung der Qualität der gegebenen Erklärungen und der Reaktion des Empfängers die Erklärung, dass die Qualität der gegebenen Erklärung kein direkter Prädiktor der Lernleistung des Empfängers der Erklärung war. Die Qualität der Erklärung ist jedoch ein Prädiktor für das nachfolgende Verhalten des Empfängers und dieses Folgeverhalten ist ein starker Prädiktor für die Lernleistung. Nach Webb et al. (1995) ist für die Wirkung einer Erklärung die Elaboration der Erklärung relevant. Diese muss zeitlich passen, problemrelevant und stimmig sein. Zudem muss der Rezipient einer Erklärung diese verstehen, eine Gelegenheit haben, die Erklärung auf sein Problem anzuwenden, und er muss diese Gelegenheit auch nutzen (Vedder, 1985).

Ein weiterer Vorteil des kooperativen Lernens besteht in der Förderung von Rückfragen an den Erklärenden, da diese Wissenslücken bei ihm aufzeigen können. Nach Webb (1989) haben Rückfragen somit eine verständnisüberwachende, metakognitive Funktion. Zudem führen Rückfragen zu höheren unmittelbaren Lernleistungen sowie zu einem mittelfristig besseren Behalten (King, 1994).

Für die Überprüfung der Effekte des kooperativen Lernens sind hinsichtlich einer Adaption in aktuellen Lernsituationen, wie von Weinstein und Meyer (1985) gefordert wird, vor allem (Schul-)Leistungstests des Wissens geeignet (für weitere relevante Aspekte siehe den Einschub).

Im Zusammenhang mit der kognitiven Wende setzte sich das Interesse der Forschung (Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie etc.) durch, Ergebnisse von Denken, Lernen, Problemlösen – also auch Texte – nicht nur zu beschreiben, sondern als Produkte der sie hervorbringenden Prozesse zu begreifen.

Nach Kintsch (1982) ist ein Text „... dann verstanden, wenn er reproduziert und zusammengefasst und textrelevante Fragen beantwortet werden können.“ Dies ist ein relevanter Aspekt für die Evaluation des Wissenserwerbs bei Interventionen. Für das Zusammenfassen sind nach Brown et al. (1983) sechs Regeln orientiert an den verbalen Expertenprotokollen und dem Modell des Textverstehens von van Dijk und Kintsch (1978) entscheidend:

1. Entfernen trivialer Informationen
2. Entfernen redundanter Informationen
3. Aufzählungen durch übergeordnete Begriffe ersetzen
4. Handlungsfolgen durch ähnlichen oder übergeordneten Begriff ersetzen
5. Identifikation des Kernsatzes
6. Bei fehlendem Kernsatz diesen selbstständig in eigenen Worten formulieren

Zum Erlangen der Fähigkeiten für eine elaborierte Wissensverarbeitung kann die Vermittlung von Lernstrategien sinnvoll sein, die nach Klauer (1993) sowie Friedrich und Mandl (1992) „Handlungssequenzen zur Erreichung von Lernzielen“ beziehungsweise Handlungspläne darstellen. Besonders relevant sind kognitive (memorieren, elaborieren, transformieren) und metakognitive Strategien (planen, überwachen, und regulieren), denn diese stellen die Basis des reflektierenden Lernens dar (Klauer, 1988; Friedrich & Mandl, 1992).

Weitere Wissensaspekte hinsichtlich der Textarbeit sind nach Paris und Myers (1981):

- das propositionale Wissen über die Aufgabencharakteristik und eigene Fertigkeiten (deklaratives Wissen)
- das Wissen über das „wie“ der Anwendung bestimmter Fertigkeiten und kognitiver Prozesse (prozedurales Wissen)
- sowie das Wissen wann und warum Strategien gebraucht werden (konditionales Wissen)

Die Relevanz des konditionalen Wissens zeigte sich beispielsweise bei Regressionsanalysen zur Vorhersage der Lesekompetenz bei PISA (2000), die neben der kognitiven Grundfähigkeit, der Decodierfähigkeit und dem Leseinteresse im Lernstrategiewissen einen relevanten Prädiktor fanden ($\beta = .23$ bei $R^2 = .64$).

Die Basis der Entwicklung eines (Schul-) Leistungstests ist nach Klauer (2001) eine Lernzielanalyse. Hierfür ist insbesondere die Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1976) geeignet. Die Realisierung von Lernzielen der unterschiedlichen Hauptkategorien kann durch unterschiedliche Aufgabenformen kontrolliert werden. Traub und MacRury (1990) unterscheiden Aufgaben nach ihrem Antwortformat in Antwort-Auswahl- und Freie-Antwort-Aufgaben. Diese Autoren gehen davon aus, dass „... Antwort-Auswahl- und Freie-Antwort-Tests - ob letztere eine Kurzantwort oder eine Aufsatzantwort verlangen, scheint unwesentlich - etwas unterschiedliche Wissens- und Fähigkeitsstrukturen erfassen“ (S. 143). Die Antwort-Auswahl-Aufgaben werden der Kategorie „Wissen“ zugeordnet und die Freie-Antwort-Aufgaben der Kategorie „Verstehen“. Hambleton (1996) sieht bei Freie-Antwort-Aufgaben im Gegensatz zu Antwort-Auswahl-Aufgaben den Vorteil, dass sie einen größeren Teil der Lernleistung und insbesondere die höheren kognitiven Fertigkeiten besser erfassen können. Hinsichtlich der Validität von Freie-Antwort-Aufgaben gibt es noch Klärungsbedarf, sie besitzen jedoch eine hohe Augenscheinvalidität (Hambleton, 1996). Hinsichtlich der Evaluation von Lernleistungen fanden u. a. Jürgen-Lohmann et al. (2001) sowie Bachmann (2005) „... ein Manko der verwendeten Kenntnistests“ (S. 82) in der ausschließlichen Verwendung von „Richtig-Falsch-Fragen“. Die Autoren sehen bei der Beantwortung von Fragen mit diesem Antwortformat ein Problem, auf Grund des Wiedererkennens und der Erfassung des Verständnisses wie es beispielsweise durch Elaboration entstehen kann. Daher sollten Tests zum themenspezifischen Wissen neben Mehrfachwahlaufgaben auch Aufgabenformen enthalten, die nicht durch Wiedererkennungseffekte beeinflusst werden und auch das Verständnis erfassen.

Es lässt sich festhalten, dass der Vorteil des kooperativen Lernens in kleinen Gruppen darin besteht, dass durch geeignete Strukturierung der Gruppenarbeit erreicht werden kann, dass jedes Gruppenmitglied Lernstoff erklären muss sowie Rückfragen stellen kann und somit sowohl Rezipient als auch Wissensvermittler ist.

Zusammenfassung: Die vier vorgestellten Ansätze zur Erklärung des kooperativen Lernens beinhalten jeweils Argumente, für die es teilweise empirische Evidenzen gibt. Nach Slavin (1996) sollten diese Ansätze als sich ergänzend betrachtet werden. So argumentieren beispielsweise die Motivationstheoretiker, dass Motivation kognitive Prozesse fördert, welche wiederum Informationsverarbeitung und Lernfortschritte zur Folge haben. So kann träges Wissen (Renkl, 1996) vermindert werden, da auch ein konzeptionelles Verständnis und die Metakognition gefördert werden. Weiterhin kann durch das gesteigerte Selbstbewusstsein auch die Nutzung von Lernstrategien verbessert

werden (Palmer & Goetz, 1988). Zudem kann die soziale Konstruktion des Lernstoffs nach Good und Brophy (1997) durch:

- die Erarbeitung mittels Interpretation und Diskussion,
- die Vernetzung des neuen mit dem Vorwissen,
- die Anwendung auf möglichst authentische Aufgaben und den Austausch darüber,
- die gemeinsame Verantwortung der Lehrenden und Lernenden für den Lernprozess,
- die Anregung zu Fragen und Dialogen durch die jeweils Lehrenden und der betreuten Lern- und Forschungsgemeinschaften

gefördert werden.

Zusammengefasst zeigt das Modell in Abbildung 5, dass Aspekte wie kognitive Elaboration, Peer Tutoring, Modellverhalten der Peers und gegenseitiges Abfragen (assessments) in kooperativen Gruppen zu einer Verbesserung der Leistung führen.

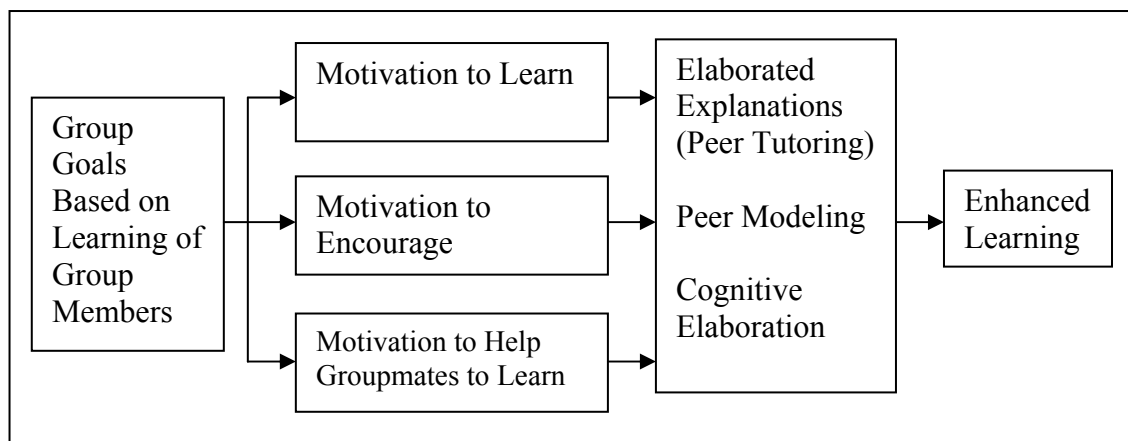


Abbildung 5: Modell der Faktoren, die den Lernzuwachs beim kooperativen Lernen beeinflussen (nach Slavin, 1995).

2.4.6 Kooperatives Lernen als Methode zur Reduzierung von Vorurteilen

Die Definition der eigenen Identität, aber auch die Bildung von Vorurteilen stabilisieren sich im späten Jugendalter im Kontext der Auseinandersetzung mit den bestehenden gesellschaftlichen Normen und Werten. Vor diesem Hintergrund ist vor allem in der Schulzeit eine frühzeitige interkulturelle demokratische Erziehung, basierend auf universellen Menschenrechten, von herausragender Bedeutung, beispielsweise die Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen unabhängig von Herkunft und Religion (Forum Menschenrechte e.V., 2006). Menschenrechtserziehung kann auch ein Mediator für ethnische Vorurteile sein. (Stellmacher, Sommer und Inbeck, 2003). Außerdem wurde

die Menschenrechtskonvention von Deutschland unterzeichnet und stellt somit einen verbindlichen Rahmen für die Gesellschaft dar.

Im vorhergehenden Unterkapitel wurde bereits die positive Wirkung kooperativer Unterrichtsprogramme auf die gegenseitigen Ressentiments, die schulische Leistung und das Selbstwertgefühl der Beteiligten, basierend auf Befunden der internationalen Forschung, nachgewiesen. Abgesehen hiervon wurde kooperatives Lernen entwickelt, um gegen Diskriminierung von ethnischen Minderheiten in Schulen zu intervenieren (Aronson et al., 1978). Kooperatives Lernen trägt, neben der Optimierung des jeweiligen Lernfortschritts (individuell und der Gruppenmitglieder), auch zur Verbesserung von sozialen Beziehungen und der Reduktion von Vorurteilen bei. Für die vorliegende Arbeit sind strukturierte Kooperationsformen und die Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen zur Aufklärung und Vermittlung von Informationen äußerst relevant. Das kooperative Lernen vermittelt Informationen bedeutungsbezogen und erhöht somit die Motivation, Informationen intensiv zu elaborieren. Diese tiefe Elaboration ist nach Petty und Cacioppo (1981) eine wichtige Voraussetzung für eine stabile Einstellungsänderung (siehe 2.3).

Weiterhin werden Situationen, die gemeinsame Interaktionen, ähnliche Interessen sowie aktives Geben und Nehmen beinhalten und somit durch eine kooperative Atmosphäre gekennzeichnet sind, als eine weitere wesentliche Grundlage für den Abbau von Vorurteilen beschrieben (Amir, 1998). Für das Erreichen dieser Grundlagen ist ein gemeinsames Ziel notwendig, das nur durch Zusammenarbeit der Gruppen gelöst werden kann und den Zielen der einzelnen Gruppen übergeordnet ist. Basierend auf der Zusammenfassung mehrerer Studien, berichtet Worchel (1979), dass Kooperation die Anziehung und Kommunikation erhöht, Spannungen verringert und zu größerer Zufriedenheit und Vertrauen zwischen den Gruppen beiträgt. Das kooperative Lernen dient der Entwicklung von gruppenübergreifenden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten. Insbesondere die geförderten Rückfragen können zu sozio-kognitiven Konflikten führen, die einzelne Rezipienten anregen können, ihr vorhandenes Wissen zu äußern. Somit können unterschiedliche Sichtweisen zu Tage treten (Webb, 1989). Bei diesen Fähigkeiten zum Austausch und zum gegenseitigen Verstehen individueller Wahrnehmungen und Wissensbestände handelt es sich nach Edelstein und Fauser (2001, S. 67) um „... eine wichtige Ressource der Entwicklung von Demokratiefähigkeit und der Überwindung fremdenfeindlicher Tendenzen“.

Aus der sozialpsychologischen Perspektive kann das kooperative Lernen als eine Weiterentwicklung der Theorien zum Kontakt (Allport, 1954) und der sozialen Identität (Jones, 1997) gesehen werden. Bei kooperativen Lerntechniken werden drei der vier Hauptkriterien der Kontakttheorie von Allport (1954) berücksichtigt: a) der gleiche Status der Gruppen, b) die gemeinsamen Ziele und c) eine übergeordnete Intervention, um den Kontakt herzustellen. Die Wirksamkeit des qualitativen Kontakts mit heterogenen Mitgliedern einer anderen Gruppe, zum Beispiel in gemeinsamen Projekten, wird durch zahlreiche Befunde demonstriert (u. a. Aboud, 1993; Aboud & Doyle 1996; Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Pettigrew & Tropp, 2000). Projekte, die einen qualitativen Kontakt mit heterogenen Mitgliedern praktizieren, definieren sich durch gemeinsame Ziele, Belohnung und eine geteilte Identität. Die Überprüfung der individuellen Beiträge muss hierbei aber gewährleistet sein. Neben dem Erwerb kognitiver Kompetenzen fördert das kooperative Lernen auch die Identifikation mit den Lerninhalten sowie den Erwerb sozialer Fertigkeiten bei der Durchführung von Unterrichtsprojekten (Johnson & Johnson, 2000). Unter diesen Bedingungen fand Fiske (2000) eine erhöhte soziale Unabhängigkeit, welche Vorurteile reduziert. Diese Autonomie, verbunden mit einem höheren Selbstbewusstsein (Johnson & Johnson, 2000), beschreibt Adorno (1969, S.15) als die „... einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz, [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum nicht Mitmachen.“

Die engagierten Diskussionen und Reflexionen innerhalb der Gruppe bedingen zudem die Einnahme multipler Perspektiven und eine multidimensionale Sichtweise auf die anderen Beteiligten (Oskamp, 1991). Dies kann zur Realisierung und Akzeptanz von Unterschieden führen. Kombiniert mit den entsprechenden Materialien ist dies relevant, um dem Beutelsbacher Konsens (Schiele & Schneider, 1977) zu entsprechen, der fordert, Kontroversen als solche darzustellen, die Analysefähigkeit zu fördern sowie Indoktrination zu vermeiden. Weiterhin tragen Kleingruppenprozesse, wie zum Beispiel Entscheidungsfindung, Vertrauensbildung, Kommunikation und Konfliktmanagement, zur Diskussion und Hinterfragung von Vorurteilen bei. Ergänzend sorgt praktizierte Chancengleichheit und Erfahrung von gegenseitiger Hilfe, Unterstützung, Lob und Ermunterung für ein Aufbrechen starrer Bilder von anderen Gruppen (Brewer & Miller, 1984) und kann sozial dominantes Einzelkämpfertum auf Kosten anderer eingrenzen (Sidanius & Pratto, 1999). Diese kooperative Lernatmosphäre kann die Entstehung von Freundschaften über Gruppengrenzen hinweg (Pettigrew, 1998) bis hin zu intergruppalen Freundschaftsnetzwerke (Slavin, 1985) begünstigen. Zudem fanden Thibaut und Strickland

(1956), dass sich Versuchspersonen in einer Wettbewerbssituation zwischen Gruppen stärker gruppenkonform verhalten, d. h., sie passen ihr Verhalten oder ihre Urteile dem der Mehrheit der Gruppenmitglieder an. Im Gegensatz dazu war die Konformität der Versuchspersonen in einer Situation, in der es auf die Präzision der Urteile ankommt, geringer. Ein weiterer Befund von Allen (1975) besagt, dass soziale Unterstützung in einer Gruppe das Ausmaß der Konformität drastisch reduziert. Echte soziale Unterstützung führt insbesondere bei Meinungsäußerungen zu verringerter Konformität.

Die genannten Aspekte werden von Johnson et al. (2000) im *3 C Modell* zusammengefasst, welches eine koordinierte Förderung der Fähigkeiten zur Konfliktlösung, Kooperation und Kommunikation als Konzept für die effektive Bekämpfung von Vorurteilen postuliert. Die Kinder und Jugendlichen sollten dementsprechend in einer schulischen Umwelt lernen und leben, die die Entwicklung von positiven persönlichen Beziehungen zwischen Individuen fördert und die zwischenmenschliche Werte vermittelt. Das *3 C Modell* unterstützt eine kooperative Gemeinschaft (*cooperative community*) und fördert die konstruktive Konfliktlösung (*constructive conflict resolution*) und Internalisierung staatsbürgerlicher Rechte (*civic values*).

Die Berücksichtigung dieser Aspekte mittels eines kooperativen Interventionsprogramms, in dem die Vermittlung seriöser Informationen, die Herstellung persönlicher Beziehungen zum Thema Antisemitismus und die sachliche Erklärung von Zusammenhängen verwirklicht werden, ist ein erfolgversprechender Ansatz. Mit diesem kann die Wahrscheinlichkeit, dass Wissensdefizite überwunden und antisemitische Einstellungen diskutiert und hinterfragt werden, erhöht werden. Dieser Ansatz integriert demzufolge die affektiven Lernziele entsprechend der Taxonomie von Bloom et al. (1976). Zu diesen Lernzielen gehört die Bereitschaft, sich mit einem wertbesetzten Thema auseinanderzusetzen, die Wiedergabe von Meinungen, die Bildung eines eigenen Standpunktes, die Integration der vermittelten Überzeugung in das eigene Wertesystem und die Bildung einer Weltanschauung sowie die Ausrichtung des eigenen Handelns daran. Das Modell zur vorurteilsreduzierenden Wirkung des kooperativen Lernens ist in Abbildung 6 dargestellt.

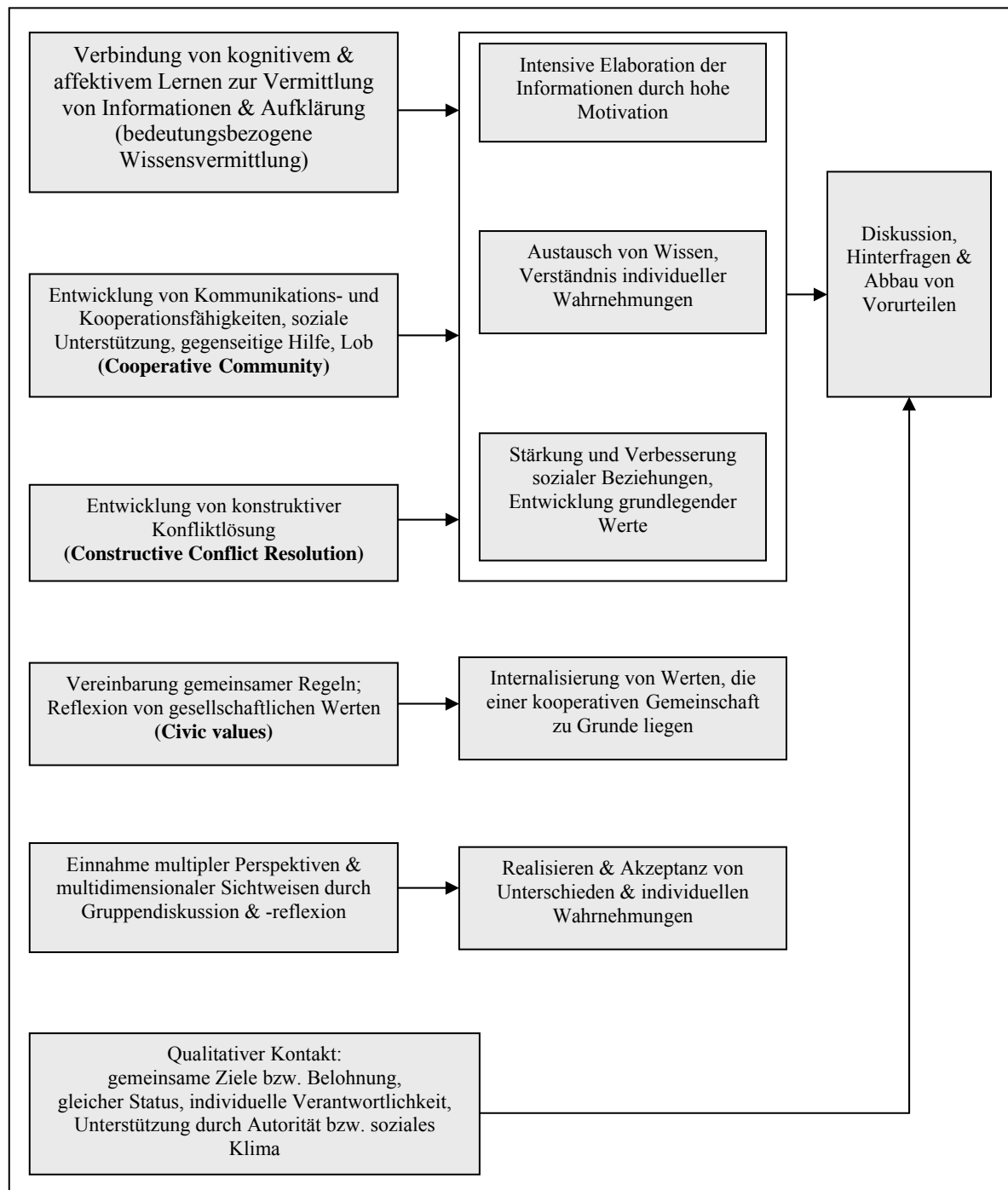


Abbildung 6: Modell der vorurteilsreduzierenden Wirkung des kooperativen Lernens (Schaefer, 2005).

2.5. Der Abbau antisemitischer Vorurteile

Für die wirksame Bekämpfung von Antisemitismus muss dieser in Bildung und Politik in allen seinen Erscheinungsformen erkannt und offen benannt werden und somit die Sozialpsychologie des Individuums, die Interaktion und soziale Strukturen berücksichtigt werden (Graumann, 1978). Denn eine gesellschaftliche Ächtung von Antisemitismus ist schon allein deshalb relevant, damit pädagogische Interventionen nicht im Widerspruch zur Alltagserfahrung stehen. Bereits Allport (19954) betonte die Notwendigkeit der öffentlichen und privaten, institutionellen sowie organisatorischen Unterstützung solcher Interventionen „[the intent of laws is to] ...equalize advantages and lessen discrimination [...] legislation aims not at controlling prejudice but only its open expression [...] when expression changes, thoughts too, in the long run, are likely to fall into line” (Allport, 1954, S. 469-470, zitiert nach Jones,1997).

In Deutschland gab es jedoch erst in Folge der gravierenden rechtsextremen Übergriffe in den 1990er-Jahren einen Anstieg der Vorurteilsforschung, die die gesellschaftlichen Aspekte von Rassismus und Antisemitismus berücksichtigt (Wagner, van Dick, & Zick, 2001). Langfristige pädagogische Handlungsstrategien setzen daher ein qualitatives Monitoring auch gesellschaftlicher Diskussionen und der Verbreitung von Antisemitismus sowie vernetzte und offensive Anstrengungen gegen Antisemitismus voraus.

Die stärkere Verankerung des Themas Antisemitismus in der Bildungspraxis war beispielsweise eine der Forderungen der *Task-Force on Anti-Semitism* anlässlich der *Parlamentarischen Versammlung der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa* (OSZE) mit dem Schwerpunktthema Antisemitismus im April 2004 in Berlin. Der schulischen und außerschulischen Erziehung und somit auch der pädagogischen Psychologie kommt demnach eine besondere Bedeutung bei der nachhaltigen Bekämpfung des Antisemitismus zu.

Eine optimale Intervention sollte schulintern organisiert sein, Lehrer und Schüler integrieren, kontinuierlich, interdisziplinär und wissenschaftlich fundiert arbeiten. Für die Prävention und Reduktion antisemitischer Vorurteile sind die unter 2.3. angeführten Ansätze des sozialen Einflusses, der Informationsverarbeitung und des Intergruppenkontakts zur Reduzierung von Vorurteilen im Allgemeinen sowie die Befunde des kooperativen Lernens im Besonderen von großer Relevanz.

2.5.1. Beispiele aus der Praxis

Beispielhaft für aktuelle existierende Interventionsansätze sind die Bausteine zur nichttrassistischen Bildungsarbeit, die vom DGB Bildungswerk Thüringen entwickelt wurden, die Projekte der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, insbesondere zum islamistischen Antisemitismus, und das Konzept der BildungsBausteine gegen Antisemitismus vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. Ein weiterer Ansatz wird in einem Projekt der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland praktiziert, dort vermitteln jüdische Studierende Wissen zum Judentum und stellen sich der Diskussion mit Schülern. Da gerade in der Begegnungspädagogik zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Jugendlichen die Vermeidung von Philosemitismus, homogenen „Prototypen“ (Bauman, 1992), Essenzialisierungen, Reduzierungen von Individuen auf eine Gruppenzugehörigkeit und die Verfestigung von Vorurteilen sehr relevant ist, ist dies ein interessantes Konzept. Diese Voraussetzungen sollten auch für Austauschprojekte im schulischen und außerschulischen Kontext gelten. Die schulischen Austauschprojekte werden von einigen engagierten Lehrern organisiert, wobei deren organisatorische Unterstützung durch Kollegen und Administration variiert. Im außerschulischen Bereich wird der Austausch mit Israel in Deutschland von ConAct koordiniert. Eine andere Ebene des kontinuierlichen Austauschs findet beispielsweise am jüdischen Gymnasium in Berlin statt. Dort lernen jüdische und nicht-jüdische Schüler miteinander.

Weitere Modelle sind beispielsweise der Aufbau von E-Mail-Kontakten zwischen Schülern verschiedener Länder, wie es das Ghetto Fighters House in Israel mit amerikanischen und israelischen Schülern praktiziert (<http://www.gfh.org.il/Eng>). Bildungseinrichtungen wie Schulen können aber auch über indirekte interkulturelle Begegnungen zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Ein Beispiel ist die Verwendung von aufklärerischem emanzipatorisch orientiertem Unterrichtsmaterialien und Curricula oder Informationsprogrammen, wie den *Culture Assimilations*. In diesem Selbstlernprogramm werden häufig auftretende Konfliktsituationen vorgegeben, mit deren Lösung Verständnis für kulturelle Differenzen und die Relativität des eigenen Standpunkts entwickelt werden soll.

Ein weiteres Projekt ist „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit dem Antisemitismus auseinander“ des Zentrums für Antisemitismusforschung. Deren Mittelpunkt ist die Anwendung des *Youth Leadership Program* (YLP), eines 1981 vom American Jewish Committee (AJC) für Schulprojekte in

den USA entwickeltes Konzept. Dieses sieht die Arbeit mit Jugendlichen an Schulen außerhalb des regulären Unterrichts vor. Die interessierten Schüler üben hierbei auf freiwilliger Basis in kleinen Gruppen, wie sie ihre Peer Group durch informiertes und sozialkompetentes Engagement gegen Vorurteile positiv beeinflussen können. Die Youth Leader sollen in ihren Peer Groups und mit Hilfe der Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA) Brandenburg an Brandenburger Schulen als Multiplikatoren zum Einsatz kommen. Die RAA Brandenburg wendete erstmals das Youth Leader Training an, um Schüler zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu befähigen. Weitere theoretisch fundierte Projekte existieren am Fritz-Bauer-Institut, das eigene Unterrichtsmaterialien und didaktische Modelle entwirft, eine kontinuierliche Beratung gewährleistet, Lehrer fortbildet und Konzepte für Gedenkstättenpädagogik mit gruppenspezifischen und regionalhistorischen Angeboten des entdeckenden Lernens vorstellt. Relevante Anregungen für die Thematisierung der deutsch-jüdischen Geschichte im Unterricht wurden zudem vom Leo Baeck Institut Frankfurt entwickelt. Weitere deutsche Projekte finden sich zudem auf der Webseite www.projekte-gegen-antisemitismus.de. Konzepte gegen Antisemitismus existieren auch bei der Anti Defamation League (ADL). Hierbei ist zu betonen, dass die Interventionen gegen Antisemitismus in den USA eine längere Tradition als in Deutschland haben. Die selbstverständliche Repräsentation von Diversität, wie sie in amerikanischen Programmen, beispielsweise beim kooperativen Lernen, eher die Regel ist, sollte als grundsätzliche Querschnittsperspektive verstärkt Eingang in die deutsche Pädagogik finden. Wie das YLP bauen einige deutsche Projekte auf den amerikanischen Erfahrungen auf. Ein weiteres relevantes Beispiel für die langfristige Implementierung des kooperativen Lernens wurde von Hertz-Lazarowitz (1999) in Acre (Israel) durchgeführt. Dieses Projekt, das über 5 Jahre finanziert wurde, hatte einen *community approach*. Demzufolge waren in den Prozess zur Verringerung gegenseitiger Vorurteile zwischen arabischen und jüdischen Israelis neben der Schule auch die Lehrer und Direktoren sowie alle weiteren relevanten Gruppen und Foren involviert. Es wurde in die Unterstützung von schwachen Statusgruppen investiert und versucht, eine Kultur der positiven Interdependenz „We swim or sink together“ implementiert. Es wurde berichtet, dass Vorurteile verringert werden konnten und die schulische Leistung stieg.

Ein Hauptproblem der aufgezählten existierenden beziehungsweise im Aufbau befindlichen Programme besteht in der mangelnden beziehungsweise auszubauenden sozialwissenschaftlichen Evaluation des von den Programmen erzielten Wandels bei

antisemitischen Vorurteilen, speziell in Abhängigkeit von der Teilnahmemotivation. Evaluationen der Methodik und Resultate sind insbesondere im Bereich Anti-Bias Programm und dem dort zu findenden sehr großen Range hinsichtlich der Verwendung und Qualität von verwendeten theoriebasierten Methoden und Theorien relevant. Dies ist auch eine Grundlage für die Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Definition des Begriffs Evaluation selbst ist sehr vielfältig. Eine sehr treffende Definition stammt von Rossi, Lipsey und Freeman (1993, S.5) „Evaluation research is the systematic application of social research procedures in assessing the conceptualization and design, implementation and utility of social intervention programs“. Evaluationen sollen einen Beitrag zu Entscheidungsprozessen leisten (Wottowa & Thierau, 1998). Für Evaluationen sind neben der Untersuchung des Wissenszuwachses vor allem, unter anderem wegen der sozialen Erwünschtheit, subtile Instrumente zur Einstellungsmessung (Krahé & Reimer, 1998), aber auch verhaltensrelevante objektive Maße (Shotland & Yankowski, 1982), wie beispielsweise die *Lost Letter Technik* (Milgram, Mann & Harter, 1965) beziehungsweise die Überprüfung einer weitergehenden Beschäftigung mit der Thematik, relevant. Die Einstellungsthematik ist ein sensibles Thema, die Grundlagen des Beutelsbacher Konsenses sowie eine Orientierung an den ethischen Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGP) und des Bundes deutscher Psychologen (BDP) sollten daher berücksichtigt werden. Diese fordern unter anderem die Freiheit von Fremdbestimmung (Beywl & Widmer, 2006). Positiv hinsichtlich der Evaluation, die auch eine Kontrollgruppe beinhaltet, sind die BildungsBausteine gegen Antisemitismus zu erwähnen. Deren Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Seminare antisemitische Einstellungen und Vorurteile reduzieren sowie das Erlernen neuen Wissens bewirken. Zumindest zwei Drittel der Teilnehmer hatten nach Selbstauskunft Spaß, schätzten eine offene Atmosphäre und für Anregungen offene kompetente Leiter. Die externe Evaluation empfiehlt „eine stärkere Integration der Seminare in längerfristige Konzepte, inhaltlich beziehungsweise methodisch dem sekundären Antisemitismus mehr Raum zu geben und die Seminare noch wirksamer für besondere Zielgruppen zu gestalten, wie zum Beispiel Personen ohne großes Interesse am Thema Antisemitismus“ (Scheffler, 2005).

Weiterhin verwirklichen die Interventionen überwiegend nur Teilaspekte der zentralen Ansätze des sozialen Einflusses, der Informationsverarbeitung, des Intergruppenkontakts oder des kooperativen Lernens und das Verständnis von Vorurteilen

als von kognitiven, motivationalen und sozialen Lernprozessen determinierte Ideologie (Hamilton & Trolie, 1986).

Zudem wird nur selten versucht, die gesamte Komplexität des Antisemitismus zu behandeln (Geschichte und aktuelle Erscheinungsformen). Die Aufklärung ist nötig, um die Wissensdefizite und judenfeindliche Stereotype zu überwinden. Diese Aufklärung sollte seriöse Informationen, die Herstellung persönlicher Beziehungen zum Thema und die sachliche Erklärung von Zusammenhängen beinhalten (Sturzbecher 2000 et al., S. 169). Das Wissen über Antisemitismus, aber auch über die jüdische Religion, Kultur und Philosophie variiert bei Schülern sehr stark (Brusten & Winkelmann, 1994; Krahulec & Scherer, 1998; Silbermann & Stoffers, 2000). Ahlheim und Heger (2002) zeigten, dass dies auch für Studierende gilt. Kompetenz hinsichtlich der jüdischen Geschichte kann jedoch zu einer stärkeren Akzeptanz der besonderen deutschen Verantwortung beitragen (Sturzbecher & Freytag, 2000). Dies ist angesichts des sinkenden Interesses an der deutschen Vergangenheit und der Zeit des Nationalsozialismus (Ahlheim & Heger, 2002; Sturzbecher & Freytag, 2000) relevant. Weiterhin ist auch das Wissen über den Staat Israel auszubauen, da beispielsweise ein Projekt des Bundes jüdischer Studierender unter Schirmherrschaft von Rita Süßmuth große Wissensdefizite aufzeigte (Jüdische Wochenzeitung, 23.12.2004).

Zudem enthalten die meisten Interventionsprogramme keine erweiterte Sichtweise auf die heterogenen Facetten der jüdischen Kultur, Religion und Philosophie. Dies ist jedoch relevant, um Juden nicht nur als Objekte und Opfer zu verstehen (Claussen, 1987). Dieses komplexe Anliegen durch gemeinsame kooperative Projekte zu verwirklichen, insbesondere mit der Berücksichtigung der Teilnahmemotivation, wurde bisher in Deutschland nicht praktiziert. So konstatierte die *Taskforce on Anti-Semitism* 2002:

„Für den Bereich des Antisemitismus fehlt es im Unterschied zur pädagogischen Bearbeitung des Rassismus an Materialien, Methoden und Konzepten“ (Schäuble & Thoma, S. 241).

Im Zeitraum des in dieser Arbeit vorgestellten Projektes (2003 – 2007) fand eine positive Entwicklung hinsichtlich dieser Aspekte statt (Fritz Bauer Institut, 2007). So wird beispielsweise von der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit das Projekt „Judentum begreifen“ entwickelt. In diesem Projekt soll Schulkindern das „praktische

Judentum“ näher gebracht und in dessen Rahmen auch Antisemitismus thematisiert werden.

Zusammengefasst zeigen die Theorien zur Einstellungsänderung, die Befunde zum kooperativen Lernen sowie insbesondere der Überblick zur Verbreitung von antisemitischen Einstellungen und den existierenden Interventionsmaßnahmen die Relevanz einer Konzeption und Evaluation pädagogischer Interventionsmaßnahmen zu Antisemitismus, basierend auf dem kooperativen Lernen. In diesem Kontext wird im Folgenden das kooperative Interventionsprogramm zum Thema Antisemitismus vorgestellt.

3. Kooperatives Interventionsprogramm zum Thema Antisemitismus

3.1. Zielsetzung und Überblick zu den konzipierten empirischen Studien

Nach Hamilton und Troiler (1986) ist die Integration von kognitiven, motivationalen und sozialen Lernprozessen für die Erforschung von Vorurteilen und deren Ursachen relevant. Eine Methode, die diese Prozesse für Interventionen gegen Vorurteile berücksichtigt und integriert, ist das kooperative Lernen. Diese Methode verbessert die Lernleistung, insbesondere durch Aspekte wie kognitive Elaboration, Peer Tutoring, Modellverhalten der Peers und gegenseitiges Abfragen (*assessments*) in kooperativen Gruppen (Slavin, 1995). Weiterhin werden Vorurteile verringert, durch eine elaboriertere Informationsverarbeitung, kooperative Kommunikation und die Bildung von kooperativen sozial interdependenten Lernteams sowie den Grad und die Qualität der Interaktion zwischen den Schülern sowie die konstruktive Konfliktlösung (Slavin, 1991; Johnson et al., 2000).

Neben der Methodik sollten hinsichtlich des Antisemitismus inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Relevant ist die Vermittlung von sowohl historischen als auch aktuellen Facetten und Informationen und, dass Juden nicht nur im Kontext des Antisemitismus dargestellt werden. Für die Wissensvermittlung sollten altersangemessene Materialien, Methoden und Konzepte verwendet werden (Bundschuh, 2007).

Auf dieser Grundlage wurde eine Intervention zum Thema Antisemitismus konzipiert, in der die Vermittlung themenspezifischen Wissens mit der Förderung kooperativer Kompetenzen kombiniert wird. Die bislang berichteten Befunde von Studien zum Einfluss des kooperativen Lernens zur Vorurteilsreduktion sprechen überwiegend für die Effektivität dieser Methode (Johnson et al., 1989, Johnson et al., 1993).

Die vorliegende Arbeit lehnt sich bei der Konzeption des kooperativen Interventionsprogramms zum Thema Antisemitismus an die Methode *Co-op Co-op* von Kagan (1992) an. Diese Methode soll die Vermittlung des themenspezifischen Wissens mit dem kooperativen Lernen und insbesondere der Förderung und Verbesserung:

- a) der sozialen Interdependenz durch Verantwortung für das individuelle Verständnis und das der Teammitglieder,
- b) der interpersonellen und Kleingruppenfertigkeiten insbesondere konstruktive Konfliktlösung sowie,
- c) der Qualität von Schülerinteraktionen

kombinieren. Die Methode des kooperativen Lernens *Co-op Co-op* ist auf Grund der kooperativen Aufgabenstruktur und der nachgewiesenen Steigerung der akademischen Leistung sowie der Verbesserung sozialer Beziehungen (Kagan, 1992) für die durchzuführenden Studien besonders geeignet. Zur Instruktion des kooperativen Lernens werden Prinzipien des *Scaffolding* eingesetzt: Modellieren, Anleiten und Ausblenden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Wirksamkeit des kooperativen Interventionsprogramms zur Prävention und Intervention gegen Antisemitismus bei Schülern der Sekundarstufe II nachzuweisen. Es wird angenommen, dass sich die explizite Vermittlung und Verwendung von themenspezifischem Wissen als effektiv für die Verringerung von Antisemitismus erweist. Zudem wird erwartet, dass die Verwendung des kooperativen Lernens die Wissensaneignung und die Vorurteilsreduktion zusätzlich unterstützt. Die Evaluation der Programmwirksamkeit erfolgt in zwei Schritten (siehe Tabelle 4):

Tabelle 4: Überblick zu den Studien.

Studie I	Studie II
Voruntersuchung (formativ-global)	Hauptuntersuchung
$n = 119$	$N = 176$

Mit der Voruntersuchung wird die Anwendbarkeit der entwickelten Trainingselemente und Vermittlungsprinzipien überprüft sowie die Optimierung und Weiterentwicklung der Trainingskomponenten, Materialien und Instruktionen angestrebt (formativ-globale Ergebnisevaluation; Mittag & Hager, 2000). Zudem wird die Effektivität des kooperativen Interventionsprogramms bei Schülern der Sekundarstufe II untersucht und eine erste Bewertung der Programmwirksamkeit vorgenommen.

In einer größer angelegten Hauptuntersuchung bei Schülern der Sekundarstufe II werden Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit des kooperativen Interventionsprogramms gegenüber zwei Vergleichsbedingungen (Unterrichtskontrollgruppe, alternatives nichtkooperatives Trainingsprogramm) getestet. Weiterhin wird, im Sinne einer Komponentenanalyse (Hager & Hasselhorn, 1995), überprüft, inwieweit die explizite Vermittlung kooperativer Fertigkeiten einen zusätzlichen Beitrag zur Effektivitätssteigerung einer Strategievermittlung ohne Förderung kooperativer Fertigkeiten leisten kann. Zusätzlich wird der Einfluss der Teilnahmemotivation (*freiwillig*

und *nicht freiwillig*) auf die Effekte der kooperativen und nichtkooperativen Intervention untersucht.

3.2 Interventionskomponenten

Wie Abbildung 7 zeigt, erfolgt beim kooperativen Interventionsprogramm sowohl die Vermittlung des themenspezifischen Wissens zum Thema Antisemitismus als auch das Lernen und Üben der Methode *Co-op Co-op*.

Im Folgenden werden zunächst die thematischen Schwerpunkte und vermittelten Voraussetzungen für einen effizienten Wissenserwerb und Präsentationstechniken beschrieben. Im Anschluss daran werden die Methoden vorgestellt, die zur Vermittlung und Förderung des kooperativen Lernens konzipiert wurden. Eine detaillierte Beschreibung der Implementierung und Ausgestaltung der einzelnen Trainingskomponenten wird in den nachfolgenden Abschnitten für jede der durchgeführten Studien gegeben.

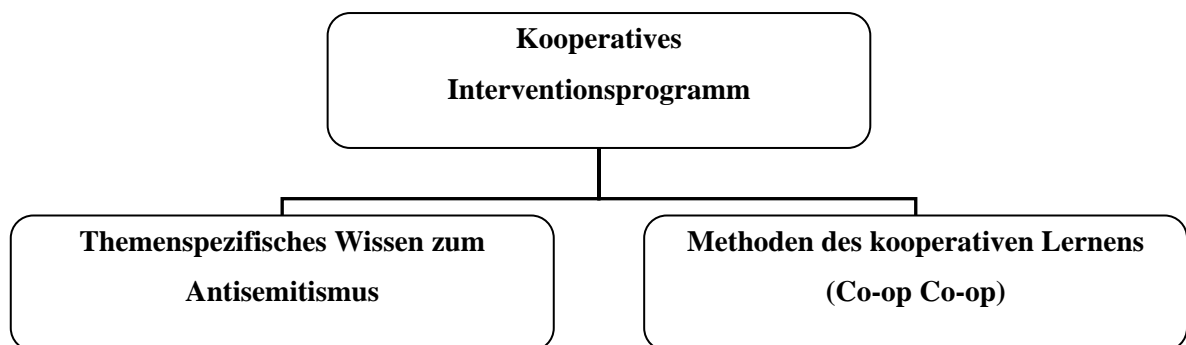


Abbildung 7: Komponenten des kooperativen Interventionsprogramms

3.2.1 Grundlagen

Die Grundlage für eine effiziente Textarbeit wird durch das Erlernen und Üben der PQ4R-Methode (Thomas & Robinson, 1972) gelegt. Für die Präsentationen werden Techniken, wie beispielsweise Mindmapping nach Buzan und Buzan (2002) demonstriert.

Die Hinweise zur Präsentationsvorbereitung erfolgen, sowohl für die individuelle als auch für die Teamarbeit, in Anlehnung an die von Zimmerman (2002) postulierten Phasen der Selbstregulation: die *Forethought Phase* (*strategic planning / goal setting*), die *Performance Phase* (*self-monitoring / self control*) und die *Self-Reaction Phase* (*self-evaluation / self-reaction*).

3.2.2 Themenspezifisches Wissen

Die Einstellungsveränderung ist ein sensibles Thema, daher werden insbesondere die Grundlagen des Beutelsbacher Konsenses (Schiele et al., 1977) berücksichtigt. Dieser fordert Kontroversen als solche darzustellen, die Analysefähigkeit zu fördern sowie Indoktrination zu vermeiden. Die Schüler werden darauf hingewiesen, dass die Texte keine allumfassende Information darstellen, sondern nur einen ersten Einblick in die Thematik vermitteln sollen. Dieser sollte durch eigene Recherchen und kritische Reflexionen ergänzt werden. Abschließend sollen die Schüler in ihren Präsentationen Kontroversen vorstellen und eine Diskussion mit den anderen Schülern anregen, beispielsweise durch eine pointierte Frage.

Der Schwerpunkt der Intervention ist eine Definitionsvermittlung von Antisemitismus sowie ein Überblick über die Entstehung und Wirkung einiger exemplarischer antijüdischer Stereotype unter Einbezug aktueller Ereignisse. Dies soll in Berücksichtigung und Ergänzung zum regulären Unterricht der Schüler erfolgen. Vertiefend werden folgende Themen behandelt:

- Facetten der jüdischen Religion sowie des soziokulturellen Lebens von Juden in Deutschland,
- Geschichte des Antisemitismus – vom Antijudaismus bis zum Holocaust,
- Entstehung und Entwicklung des Staates Israel,
- Formen des Antisemitismus nach 1945

Dazu werden Texte entwickelt, die jeweils in verschiedene Themenaspekte unterteilt werden. Jeder Abschnitt soll unabhängig von den anderen Abschnitten gelesen und bearbeitet werden können.

Die Interventionen werden jeweils drei Projektstage à sechs Zeitstunden umfassen und von zwei Teamern geleitet. Der erste Tag dient insbesondere der Diskussion des Kenntnisstands zum Judentum und der Einführung in das heterogene jüdische Leben in Deutschland sowie der Hinführung zum Thema Antisemitismus. Am zweiten Tag wird die Kontinuität von antijüdischen Stereotypen und Vorurteilen, beginnend in der vorchristlichen Zeit über das Mittelalter bis zum Holocaust, sowie die Gründung und Geschichte des Staates Israel erarbeitet und präsentiert. Ein weiterer Fokus des zweiten Tages wird die Schulung der Medienkompetenz durch einen kritischen Umgang mit Medien sein. Dies wird durch die Arbeit an konkreten Zeitungsartikeln, Internetrecherche und der Filmdokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind - Wer erschoss Mohammed

al-Dura“ von Esther Schapira (Hessischer Rundfunk, 2003) erfolgen. Am dritten Tag werden aktuelle Texte zu Erscheinungsformen von Antisemitismus erarbeitet und präsentiert sowie die Gelegenheit zu einer Diskussion mit Referenten des Jüdischen Studentenbundes gegeben. Im Mittelpunkt des letzten Tages werden zudem die Vorstellung und Erarbeitung von Handlungsperspektiven gegen Antisemitismus stehen. Die zur Verfügung gestellte Zeit wird mit steigender Komplexität der zu bearbeitenden Themenkomplexe jeden Tag ausgeweitet. Abschließend soll eine Gesamtdarstellung des Antisemitismus erarbeitet und die Projektstage gemeinsam mit den Schülern schriftlich und mündlich ausgewertet werden.

Die konkreten Materialien, die zur Umsetzung der einzelnen Komponenten entwickelt wurden, werden in den nachfolgenden Kapiteln für jede der zwei Studien besprochen.

3.2.3. Elemente von Co-op Co-op

Die Intervention berücksichtigt kognitive (Wissen), affektive (Interesse, Einstellungen und Werthaltungen) und soziale Lernziele (kooperatives Verhalten). Die Grundlage der kooperativen Interventionsbedingung bilden die einzelnen Elemente der Methode *Co-op Co-op* von Kagan (1992). Basierend auf den unter 3.2. erläuterten Grundlagen, werden im Folgenden die für die Intervention adaptierten 10 Schritte von *Co-op Co-op* (siehe 2.4.3.) erläutert:

1. Schülerzentrierte Klassendiskussion. Von den Projektleitern werden zur Anregung der Diskussion Brainstormings oder einführende Impulsreferate zu den entsprechenden Themen eingesetzt. Die erarbeiteten Diskussionsstandpunkte werden nach jeder Diskussion zusammengefasst und die für die jeweilige Teamarbeit zur Auswahl stehenden Themen vorgestellt.

2. Einteilung der Teams. Die Einteilung der Teams erfolgt per Losverfahren, um die Heterogenität der Gruppen zu gewährleisten. Die Teams bleiben für die drei Projektstage in derselben Zusammensetzung.

3. Teambildende Aktivitäten. Am ersten Tag wird die von Abrami et al. (1995) vorgeschlagene Methode *Name Card* eingesetzt, um die Entwicklung der Team-Identität und die kooperative Zusammenarbeit zu fördern (siehe 4.1.2). An den folgenden Tagen wird zur Teambildung die Methode eines gemeinsamen *cooperative graffiti* nach Abrami et al. (1995) eingesetzt (siehe 4.1.2).

4. Auswahl der Themen. Die zu wählenden Themen werden den Teams mit der Vorgabe vorgestellt, dass jedes Thema vergeben werden muss. Die Teams erhalten zu ihrem gewählten Thema einen Text, die Unterstützung durch die Projektleiter sowie diverse Zusatzmaterialien (Hintergrundinformationen, Anschauungsmaterial).

5. Auswahl der Mini-Themen in den Teams. Die Themen und Texte der Teams bestehen aus jeweils voneinander separierten Unterthemen, die die Teammitglieder selbstständig unter sich aufteilen.

6. Vorbereitung der Mini-Themen-Präsentationen. Von den Teams wird vor der individuellen Vorbereitung der Mini-Themen selbstständig ein Arbeits- und Zeitplan erstellt. Ein Schüler wird zur Überwachung der Zeit und ein weiterer als Protokollant der Arbeitsergebnisse festgelegt. Die Projektleiter stehen den Schülern zur Vorbereitung der Mini-Themen mit ihrer Kompetenz und zusätzlichen Materialien zur Verfügung.

7. Präsentation der Mini-Themen. Nach der Vorbereitung erfolgt die Vorstellung und Diskussion der Mini-Themen in den Teams.

8. Vorbereitung der Teampräsentation. Am ersten Tag werden wesentliche Präsentationstechniken, wie etwa Mindmapping nach Buzan und Buzan (2002), vorgestellt. Die Teammitglieder bereiten gemeinsam aus den einzelnen Mini-Themen eine zusammenfassende Präsentation vor, die auch ein Schaubild beinhalten sollte. Für diese Präsentation werden den Schülern die erforderlichen Materialien wie Flip-Charts, Folien und Computer mit der Software Microsoft Powerpoint zur Verfügung gestellt.

9. Teampräsentation. Jedes Team stellt unter Beteiligung aller Teammitglieder den anderen Teams sein Arbeitsergebnis vor. Die Präsentation wird durch die Projektleiter begleitet, die auch offene Fragen klären.

10. Evaluation. Abschließend werden die Produktivität und Atmosphäre in den Teams von den Mitgliedern schriftlich bewertet, um Gruppenprozesse zu fördern (2.4.4.). Des Weiteren werden die Präsentationen von den anderen Teams und den Projektleitern ausgewertet und auf Video aufgenommen.

Die einzelnen Schritte und Prinzipien des kooperativen Lernens sollen mittels angeleiteten Übens und Selbstinstruktionen sowie einem ersten selbstständigen Üben implementiert werden.

4. Voruntersuchung

4.1. Methode

4.1.1. Fragestellung, Beschreibung der Stichprobe und Untersuchungsdesign

Das Anliegen der ersten Studie war es, die „Anwendbarkeit“ und Wirksamkeit einer auf der Theorie des kooperativen Lernens basierenden Interventionsmaßnahme zur Reduzierung antisemitischer Vorurteile mit Hilfe eines 1-faktoriellen Prä-Post-Designs nachzuweisen. Auf dieser Grundlage sollte die Interventionsmaßnahme weiterentwickelt und optimiert werden. Sie basiert auf der Theorie des kooperativen Lernens mit kooperativer Aufgabenstruktur nach der Methode *Co-op Co-op* (Kagan, 1992). Zur Prüfung ihrer Effektivität wurden ihr eine Interventionsmaßnahme mit nichtkooperativer Wissensvermittlung sowie eine Vergleichsgruppe gegenübergestellt, die nicht trainiert wurde (Unterrichtskontrollgruppe).

Die Studie wurde mit 119 Schülern der Sekundarstufe II aus vier verschiedenen weiterführenden Schulen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg durchgeführt (siehe Tabelle 5). Mit dem vorab beschriebenen Untersuchungsdesign sollte die Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung an zwei Vergleichsbedingungen getestet werden. Den drei Klassen ($n = 59$), mit denen die kooperative Interventionsbedingung durchgeführt wurde, wurden zwei Klassen ($n = 25$) als Vergleichsbedingung der nichtkooperativen Interventionsbedingung gegenübergestellt. Schüler aus zwei der Schulen ($n = 35$) wo die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung durchgeführt wurde standen als Kontrollgruppe zur Verfügung. Den verschiedenen Bedingungen wurden jeweils komplette Klassen zufällig per Los zugeordnet.

Die Stichprobe setzte sich innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zu annähernd gleichen Teilen aus Mädchen und Jungen zusammen. Es gab keine bedeutsamen Unterschiede in der Geschlechtsverteilung zwischen den Bedingungen ($p > .05$). In der Gesamtstichprobe war, bei drei fehlenden Angaben, die Geschlechtsverteilung ebenfalls annähernd gleich verteilt (Jungen 36,9 %, Mädchen 61,4 %). In Tabelle 5 sind wesentliche Informationen über die beiden Interventionsgruppen, die Kontrollgruppe und die Austauschbedingung zusammenfassend dargestellt. Das Durchschnittsalter betrug 16 Jahre und 11 Monate ($SD = .66$).

In zwei der weiterführenden Schulen wurde dazu jeweils eine Klasse für drei Tage vom regulären Unterricht freigestellt. Mit den anderen zwei Gymnasien wurde die Untersuchung als Kooperationsprojekt zwischen den Schulen im Rahmen der schulischen Projektwoche durchgeführt. Die Interventionen wurden von einem Team bestehend aus zwei Projektleitern durchgeführt und umfassten drei Tage á sechs Zeitstunden. Die detaillierten Inhalte und verwendeten Methoden werden unter 4.1.3. beschrieben. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Mitte Januar bis Ende März 2004.

Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe.

Bedingung	<i>N</i>	Mädchen	Jungen	Alter
kooperative Interventionsbedingung	59	33	26	17,2
Nichtkooperative Interventionsbedingung	25	12	13	16,4
Kontrollgruppe	35	23	12	16,0

Anmerkungen: fehlende Angaben Geschlecht $n = 3$

Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wurden per Los in Kleingruppen von sechs Schülern eingeteilt. Die Schüler der Kontrollgruppe erhielten während der Intervention regulären Unterricht oder nahmen an anderen Projekten teil. Zusammengefasst ist das Untersuchungsdesign in Abbildung 8 dargestellt.

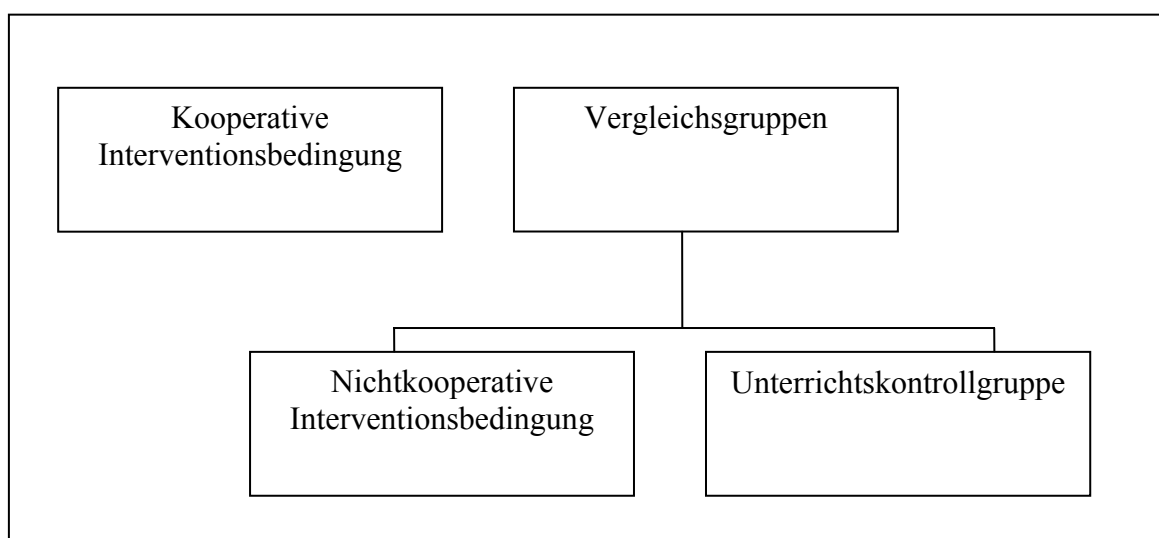


Abbildung 8: Untersuchungsdesign der Voruntersuchung.

4.1.2. Trainingskomponenten und Durchführung der Intervention

Bevor auf die spezifischen Unterschiede zwischen der kooperativen und der nichtkooperativen Interventionsbedingung eingegangen wird, werden die für beide Bedingungen identischen Inhalte und einige Materialien beschrieben. Schwerpunkt der Intervention ist eine Definitionsvermittlung von Antisemitismus sowie ein Überblick über die Entstehung und Wirkung einiger exemplarischer antijüdischer Stereotypen unter Einbeziehung aktueller Ereignisse. In Berücksichtigung und Ergänzung zum regulären Unterricht in den Fächern Politische Bildung und Geschichte wurden folgende Themen vertiefend behandelt:

- Facetten der jüdischen Religion sowie des soziokulturellen Lebens von Juden in Deutschland,
- Geschichte des Antisemitismus – vom Antijudaismus bis zum Holocaust,
- Entstehung und Entwicklung des Staates Israel,
- Formen des Antisemitismus nach 1945.

Die Interventionen umfasste jeweils drei Projekttag á sechs Zeitstunden und wurde von zwei gemischtgeschlechtlichen Teamern geleitet. Der erste Tag diente der Diskussion des Kenntnisstands zum Judentum, der Einführung in die jüdische Kultur und Religion am Beispiel von drei jüdischen Feiertagen, der Darstellung des heterogenen jüdischen Lebens in Deutschland heute und der Hinführung zum Thema Antisemitismus. Als Grundlage für eine effiziente Textarbeit wurde die *PQ4R-Methode* (Thomas & Robinson, 1972) zum effektiven Lesen von Texten vorgestellt. Für die Präsentationen wurden einige Techniken wie beispielsweise *Mindmapping* nach Buzan und Buzan (2002) demonstriert.

Am zweiten Tag wurde die Kontinuität von antijüdischen Stereotypen und Vorurteilen beginnend in der vorchristlichen Zeit über das Mittelalter bis zum Holocaust sowie die Gründung und Geschichte des Staates Israel erarbeitet und präsentiert. Ein weiterer Fokus des zweiten Tages lag auf Schulung der Medienkompetenz durch einen kritischen Umgang mit Medien. Dies wurde durch die Arbeit an konkreten Zeitungsartikeln, Internetrecherche und der Filmdokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind - Wer erschoss Mohammed al-Dura“ von Esther Schapira (Hessischer Rundfunk, 2003) vermittelt.

Am dritten Tag wurden aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus erarbeitet und präsentiert sowie die Gelegenheit zu einer Diskussion mit einem Vertreter der Israelischen Botschaft in Deutschland beziehungsweise Referenten des Jüdischen Studentenbundes gegeben. Dies diente unter anderem der *Representations of Significant*

Others (RSO) (Anderson & Cole, 1990), um stereotypen Einstellungen gegenüber Juden entgegenzuwirken. Im Mittelpunkt des letzten Tages stand die Vorstellung und Erarbeitung von Handlungsperspektiven gegen Antisemitismus. Abschließend wurde eine Gesamtdarstellung des Antisemitismus erarbeitet und die Projektstage gemeinsam mit den Schülern schriftlich und mündlich ausgewertet.

An jedem Projekttag wurden drei Themen vertiefend von den Schülern bearbeitet. Dazu waren Texte entwickelt worden, die jeweils in sechs Themenaspekte unterteilt wurden. Jeder Abschnitt konnte unabhängig von den anderen Abschnitten gelesen und bearbeitet werden. Abbildung 10 gibt einen Überblick über die Inhalte der Texte. Der Text zum Schabat wird als Beispiel im Anhang aufgeführt (siehe 9.3.). Die Schüler wurden darauf hingewiesen, dass die Texte keine allumfassende Information darstellen, sondern nur einen ersten Einblick in die Thematik vermitteln sollen. Dieser sollte durch eigene Recherchen und kritische Reflexionen ergänzt werden. Abschließend wurden die Schüler gebeten in ihrer Präsentation Kontroversen vorzustellen und Diskussionen mit den anderen Schülern anzuregen, beispielsweise durch eine pointierte Frage.

Die in der Intervention verwendeten Materialien und Texten basieren auf der Arbeit der folgenden Institutionen: *DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.* (Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit), *Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin (ZfA)*, *Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)*, *Zentrum für demokratische Kultur (ZdK)*, *American Jewish Committee (AJC)*, *Palestinian Media Watch (PMW)*, *Simon Wiesenthal Centre (SWC)*, *Abteilung Verfassungsschutz der Senatsverwaltung für Inneres Berlin* und der *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus*. Weiterhin wurden Texte der Autoren Thomas Haury, Lars Rensmann, Martin Kloke und Claudia Dantschke sowie Internetseiten des Lessing-Gymnasiums Döbeln (<http://www.judentum-projekt.de>) verwendet.

Im Folgenden werden das konkrete Vorgehen bei der Anleitung der Schüler für die Gruppenarbeit sowie die Methoden zur Förderung von kooperativen Prozessen beschrieben.

Kooperative Intervention. Die Intervention berücksichtigt kognitive (Wissen), affektive (Interesse, Einstellungen und Werthaltungen) und soziale Lernziele (kooperatives Verhalten). Für die Intervention wurde die Methode *Co-op Co-op* nach Kagan (1992) adaptiert und evaluiert. Am ersten Tag wurde der Ablauf beim Themenkomplex jüdischer Feiertage detailliert angeleitet. Die Zeit für die Erarbeitung der Themen bis hin zur

Vorbereitung der Teampräsentation steigerte sich mit der Komplexität der Themen vom ersten Tag (90 Minuten), über den zweiten Tag (100 Minuten) zum dritten Tag (120 Minuten). Die kooperative Bedingung wurde mit 12 heterogen zusammengesetzten Teams á fünf bis sechs Schülern durchgeführt. Im Folgenden werden die für die Intervention adaptierten 10 Schritte von *Co-op Co-op* (siehe 2.4.3.) erläutert.

1. Schülerzentrierte Klassendiskussion. Von den Projektleitern wurden zur Anregung der Diskussion Brainstormings, Karikaturen oder einführende Impulsreferate zu den entsprechenden Themen eingesetzt. Die erarbeiteten Diskussionsstandpunkte wurden nach jeder Diskussion zusammengefasst und die für die jeweilige Teamarbeit zur Auswahl stehenden Themen vorgestellt.

2. Einteilung der Teams. Die Einteilung der Teams á sechs Schüler erfolgte per Losverfahren, um die Heterogenität der Gruppen zu gewährleisten. Die Teams blieben für die drei Projektstage in derselben Zusammensetzung.

3. Teambildende Aktivitäten. Am ersten Tag wurde die von Abrami et al. (1995) vorgeschlagene Methode *Name Card* eingesetzt um die Entwicklung der Team-Identität und die kooperative Zusammenarbeit zu fördern. Die Aufgabe bestand darin innerhalb von 10 Minuten einen gemeinsamen Teamnamen zu finden. Des Weiteren sollten die Teammitglieder ihren Namen, eine Eigenschaft oder Fähigkeit, die sie besonders gut können, etwas was sie besser können möchten und ein Hobby von sich nennen. Ziel war es Anhaltspunkte für eventuelle Gemeinsamkeiten der einzelnen Teammitglieder aufzuzeigen. Zum Abschluß der Übung stellte jedes Team seinen Teamnamen und jedes Teammitglied jeweils ein anderes vor. An den folgenden beiden Tagen wurde zur Teambildung die Methode eines gemeinsamen *cooperative graffiti* nach Abrami et al. (1995) eingesetzt. Bei dieser Methode führten die Teammitglieder ein Brainstorming zu einem impulsgebenden Thema (zum Beispiel „Jude“, „Jüdische Feiertage“) durch und hielten die Ergebnisse auf einem Flip-Chart fest.

4. Auswahl der Themen. Die zu wählenden drei Themen, die für jeden der drei Tage in Abbildung 10 beschrieben sind, wurden den Teams mit der Vorgabe vorgestellt, dass jedes Thema vergeben werden muss. Wenn sich mehrere Teams für das gleiche Thema entschieden, wurden die Schüler ermutigt Kompromisse zu finden, zum Beispiel dass sich ein Team für ein anderes Thema entscheidet oder bei mehr als drei Teams ein Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung doppelt zu belegen. Die Teams erhielten zu ihrem gewählten Thema einen 12- bis 15-seitigen Text, die Unterstützung durch die Projektleiter sowie diverse Zusatzmaterialien (Hintergrundinformationen, Anschauungsmaterial).

5. Auswahl der Mini-Themen in den Teams. Die Themen und Texte der Teams bestanden aus jeweils von einander separierten sechs Unterthemen, die die Teammitglieder selbstständig unter sich aufteilten.

6. Vorbereitung der Mini-Themen-Präsentationen. Von den Teams wurde vor der individuellen Vorbereitung der Mini-Themen selbstständig ein Arbeits- und Zeitplan erstellt, ein Schüler zur Überwachung der Zeit und ein weiterer als Protokollant der Arbeitsergebnisse festgelegt. Die Projektleiter standen den Schülern zur Vorbereitung der Mini-Themen mit ihrer Kompetenz und zusätzlichen Materialien sowie in einigen Fällen mit einem Computerpool zur Internetrecherche zur Verfügung. Bei einer doppelten Belegung der Themen, wurden die Schüler der unterschiedlichen Teams mit denselben Mini-Themen angeregt, sich auszutauschen und unterschiedliche Akzente zu setzen.

7. Präsentation der Mini-Themen. Nach der Vorbereitung erfolgte die Vorstellung und Diskussion der Mini-Themen in den Teams.

8. Vorbereitung der Teampräsentation. Am ersten Tag wurden wesentliche Präsentationstechniken, wie etwa *Mindmapping* nach Buzan und Buzan (2002), vorgestellt. Die Teammitglieder bereiteten gemeinsam aus den einzelnen Mini-Themen eine zusammenfassende Präsentation vor, die auch ein Schaubild beinhalten sollte. Für diese Präsentation wurden den Schülern die erforderlichen Materialien wie Flip-Charts, Folien und Computer mit der Software *Microsoft Powerpoint* zur Verfügung gestellt.

9. Teampräsentation. Jedes Team stellte unter Beteiligung aller Teammitglieder den anderen Teams sein Arbeitsergebnis vor. Die Präsentation wurde durch die Projektleiter begleitet die auch offene Fragen klärten.

10. Evaluation. Abschließend wurden die Produktivität und Atmosphäre in den Teams von den Mitgliedern schriftlich bewertet um Gruppenprozesse zu fördern (2.4.4.). Des Weiteren wurden die Präsentationen von den anderen Teams und den Projektleitern ausgewertet und auf Video aufgenommen. Der Ablauf der Projektstage in der kooperativen Intervention ist exemplarisch für den ersten Tag in Abbildung 10 dargestellt.

Nichtkooperative Interventionsbedingung. Die nichtkooperative Intervention soll vergleichend zur kooperativen Intervention, überprüfen, ob und wie stark die „traditionelle“ Beschäftigung durch Frontalunterricht, Schülervorträge, Stillarbeit und Klassendiskussionen mit dem Thema Antisemitismus zu einer Reduzierung von Vorurteilen und Verbesserung des themenspezifischen Wissens führt. Die inhaltliche

Konzeption und Themen der Projektstage, der zeitliche Rahmen von drei Tagen á sechs Zeitstunden sowie die verwendeten Materialien und Texte waren identisch mit denen der kooperativen Intervention. Der bedeutsame Unterschied ist der Verzicht auf kooperative Methoden, wie aus dem Ablauf des 1. Projekttags ersichtlich wird (Abbildung 10). Die Schüler erarbeiteten individuelle Präsentationen, hierbei wurde darauf geachtet, dass jedes Minithema vorgetragen wurde. Bei Doppelvergabe der Minithemen wurde den Schülern erst nach Fertigstellung der Ausarbeitung mitgeteilt, wer vorträgt.

Kontrollgruppe Zeitgleich zu den Prä- und Posttests in den beiden Interventionsbedingungen wurde in zwei der vier Schulen zusätzlich eine Kontrollgruppe erhoben. Die Schüler der Kontrollgruppe wurden weder zum Thema Antisemitismus geschult noch arbeiteten sie mit kooperativen Lernmethoden. Die Kontrollgruppe wurde den beiden Interventionsbedingungen gegenübergestellt, um die Wirksamkeit der beiden Interventionen hinsichtlich der abhängigen Variablen (Wissen, Antisemitismus, soziale Dominanzorientierung) zu überprüfen. Außerdem diente diese Kontrollgruppe dazu, eine Einstellungsänderung auf Grund politischer Ereignisse zu kontrollieren.

Durchführung der Interventionen: Bei den Schülern der drei Bedingungen (kooperativ, nichtkooperativ, Kontrollgruppe) wurden unmittelbar vor Beginn des Trainings das themenspezifische Wissen (jüdische Geschichte und Antisemitismus), antisemitische Einstellungen und die soziale Dominanz in einer Gruppenerhebung erfasst. Die Teilnehmer in der kooperativen Interventionsbedingung wurden an jedem Interventionstag direkt nach der Gruppenarbeit zur Zusammenarbeit und Atmosphäre im Team schriftlich befragt. Die Instruktionen waren standardisiert und erfolgten mündlich durch die Projektleiter. Die Daten wurden anonymisiert, mittels eines persönlichen fünfstelligen Code anhand einer standardisierten Buchstaben- und Zahlenkombination erfasst. Zudem wurde zum Posttest, der unmittelbar nach dem Ende der Intervention erfolgte, bei den beiden Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) eine persönliche Einschätzung (Feedback) zum Verlauf der Projektstage erhoben (zu den eingesetzten Verfahren siehe 4.1.3). Die Zeit zur Bearbeitung des Fragebogenmaterials betrug zum Prätest und Posttest zwischen 15 und 25 Minuten. Abbildung 9 gibt einen Überblick über den Ablauf der Studie.

	KOOP	NKOOP	KG
Prätest	Wissenstest und Selbsteinschätzung des Wissens, Antisemitische Einstellung (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus), soziale Dominanzorientierung		
1. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Einteilung der Teams und Teambildende Aktivität „Namecard“➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Themenvergabe➤ Präsentationstechniken➤ Gruppenarbeit➤ Gruppenpräsentationen zu den Themen Chanukka, Schabbat, Laubhüttenfest➤ Auswertungen und Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none">➤ Kennenlernrunde mit Erwartungsabfrage➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ Präsentationstechniken➤ individuelle Ausarbeitung➤ Individuelle Präsentationen zu den Themen Chanukka, Schabbat, Laubhüttenfest➤ Auswertungen und Zusammenfassung	RUK
2. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Teambildende Aktivität cooperative graffiti➤ Einführende Vorträge zu den Themen➤ Themenvergabe➤ Gruppenarbeit➤ Gruppenpräsentationen zu den Themen➤ Zionismus, Entstehung und Entwicklung des Staates Israel, Medienanalyse➤ Auswertungen und Zusammenfassung➤ Gemeinsame Analyse der Dokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind“ von E. Schapira	<ul style="list-style-type: none">➤ Brainstorming zu den Begriffen „Israel“ und „Jude“➤ Einführende Vorträge zu den Themen➤ Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ individuelle Ausarbeitung➤ individuelle Präsentationen zu den Themen: Zionismus, Entstehung und Entwicklung des Staates Israel, Medienanalyse➤ Auswertungen und Zusammenfassung➤ Gemeinsames Analyse der Dokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind“ von E. Schapira	
3. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Teambildende Aktivität cooperative graffiti➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Themenvergabe➤ Gruppenarbeit➤ Gruppenpräsentationen zu den Themen➤ Antisemitismus In Deutschland nach 1945, Islamistischer Antisemitismus, Verschwörungstheorien➤ Vorstellung und Diskussion von zivilgesellschaftlichem Engagement gegen Antisemitismus, Diskussion mit Vertretern des BJSD und der israelischen Botschaft➤ Mündliches und schriftliches Feedback zu den Projekttagen	<ul style="list-style-type: none">➤ Brainstorming zu den Begriffen „Antisemitismus“ und „Verantwortung“➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ individuelle Ausarbeitung➤ Individuelle Präsentationen zu den Themen:➤ Antisemitismus In Deutschland nach 1945, Islamistischer Antisemitismus, Verschwörungstheorien➤ Vorstellung und Diskussion von zivilgesellschaftlichem Engagement gegen Antisemitismus, Diskussion mit Vertretern des BJSD und der israelischen Botschaft➤ Mündliches und schriftliches Feedback zu den Projekttagen	
Post-Test	siehe Prätest		

Abbildung 9: Überblick zum Ablauf der Voruntersuchung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung, RUK = Regulärer Unterricht im Klassenverband bzw. andere Projekte

Die während der Intervention zu bearbeitenden Texte waren hinsichtlich der Textkomplexität und Länge standardisiert. Eine Kurzbeschreibung der einzelnen Themen ist der Abbildung 10 zu entnehmen¹.

Tag	Texte
1.	<p>Chanukka. Es werden die Entstehungsgeschichte und Facetten der Interpretation und Bedeutung dieses Festes für sekuläre und religiöse Juden erläutert..</p> <p>Schabbat. In dem Text werden die Bedeutung sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für das Verhalten an diesem Feiertag am Beispiel der unterschiedlichen Interpretationen des Arbeitsverbots vorgestellt.</p> <p>Laubhüttenfest. Der Text thematisiert die religiöse Basis und Variationen der Praktizierung des Laubhüttenfests.</p>
2.	<p>Zionismus. Es werden die Entwicklung und die Ansichten der heterogenen zionistischen Bewegung - religiös und sekulär, politisch links und rechts, dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt auf der Betrachtung des Antisemitismus in Europa für die Entstehung und Verbreitung des Zionismus.</p> <p>Entstehung und Entwicklung des Staates Israel. In dem Text wird die Geschichte des Staates Israel (Gründung 1948 – Gegenwart) vorgestellt. Ein Schwerpunkt sind die Konflikte und dessen Akteure auch vor der Staatsgründung.</p> <p>Medienanalyse. Der Text stellt problematische Aspekte der Berichterstattung über Israel und den Nahostkonflikt vor. Grundlage sind mehrere Studien und Konferenzen, unter anderem mit Vertretern des Bundestages. Die Schüler wurden zudem angehalten, eigenständig zu diesen Themen im Internet zu recherchieren.</p>
3.	<p>Antisemitismus in Deutschland nach 1945. Der Text gibt einen kurzen Überblick über empirische Studien zum Antisemitismus in Deutschland, mit den Schwerpunkten sekundärer Antisemitismus, Antizionismus und dem Antisemitismus der deutschen Neonaziszene.</p> <p>Islamistischer Antisemitismus. In dem Text werden, basierend auf den Arbeiten des Verfassungsschutzes und Forschungsinstitutionen wie MEMRI (Middle East Media Research Institute), differenziert extreme islamistische Ideologien und Strukturen in Deutschland vorgestellt.</p> <p>Verschwörungstheorien. Es wurde zunächst ein Text zu den Merkmalen von Verschwörungstheorien aus dem Baustein für nicht-rassistische Bildungsarbeit gelesen. Diese theoretische Grundlage sollte dann bei der Analyse der Reden des ehemaligen Bundestagsabgeordneten M. Hohmann zum 3. Oktober 2003 und des ehemaligen malaysischen Ministerpräsidenten Dr. M. Bin Mohamad zur Eröffnung der zehnten Sitzung der islamischen Spitzenkonferenz in Malaysia am 16. Oktober 2003 angewandt werden.</p>

Abbildung 10: Überblick über die Inhalte der Texte für jeden Projekttag.

4.1.3 Testmaterial und Untersuchungsvariablen

Zu den Prä- und Posttest-Messungen wurden die Schüler im Klassenverband aufgefordert, die Fragebögen zum themenspezifischen Wissen, zur antisemitischen Einstellung und der sozialen Dominanzorientierung auszufüllen. Die Reliabilitäten der eingesetzten Instrumente wurden nach Cronbachs α bestimmt und fielen durchgehend zufrieden stellend

¹ Die vollständigen verwendeten Materialien liegen den Gutachtern vor und können bei Bedarf vom Autor bezogen werden.

aus ($.69 < \text{Cronbachs } \alpha < .92$). Eine detaillierte Darstellung ist der Abbildung im Anhang (9.4. Abbildung A1) zu entnehmen. Die Stabilitäten der eingesetzten Instrumente fielen durchgehend moderat aus, blieben jedoch geringer als die Reliabilitäten. Außerdem wurden in den beiden Interventionsbedingungen an jedem Tag die individuellen Präsentationen (nichtkooperative Interventionsbedingung) und die Gruppenpräsentationen sowie die Atmosphäre und Leistung im jeweiligen Team (kooperative Interventionsbedingung) mündlich und schriftlich erhoben. Die Gestaltung der zu bearbeitenden Texte wurde in Absprache mit Schülern und Lehrern der 11. Klasse aus anderen Gymnasien in Brandenburg ausgewählt. Diese Materialien wurden für Schüler der elften Klasse als ansprechend und in ihrem Anregungs- und Anforderungscharakter als vergleichbar eingeschätzt.

Wissen. Zur Analyse des vorhandenen themenbezogenen Kenntnisstandes und zur Erfassung des Wissenszuwachses wurden 18 Fragen zu den Themen Geschichte und Verfolgung der Juden, jüdische Kultur, Religion, Sitten und Gebräuche sowie Entstehung und Politik des Staates Israel zusammengestellt. Die Generierung der Fragen, nach dem Multiple-Choice-Prinzip, orientierte sich an den in der Intervention behandelten Themen, wobei zu allen Themenkomplexen ein bis zwei Fragen formuliert wurden. Eine der Fragen lautete beispielsweise: *„Welches Buch ist der Grundstein jüdischen Glaubens und beinhaltet die 5 Bücher Moses?“*, bei der zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten gewählt werden konnte *a) Der Talmud; b) das Alte Testament der Bibel; c) Die Tora*. Es existierten mehrere Antwortmöglichkeiten bei den Fragen, die zwischen zwei und fünf variierten und von denen sowohl eine als auch mehrere Antworten richtig sein konnten. Es gab auch eine Frage, bei der die Schüler offen antworten sollten. Die Schüler sollten hierbei die Anzahl der heute in Deutschland lebenden Juden schätzen. Zur Auswertung wurden die richtig beantworteten Antwortmöglichkeiten jeder Frage addiert und die Gesamtsumme aller Fragen gebildet, welche den Wissensstand der Schüler darstellt. Die maximal zu erreichende Punktzahl betrug entsprechend 54 Punkte, wenn alle korrekten Aussagen als „richtig“ und alle nicht korrekten Aussagen mit „falsch“ beantwortet worden. Der Wissenstest ist im Anhang (9.1) aufgeführt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 18 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .69$ und zum Posttest ein Wert von $\alpha = .85$.

Kontrollvariable: Das themenspezifische Interesse an Antisemitismus wurde mit dem dichotomen Item „*Willst Du mehr über diese Themen wissen?*“ erhoben.

Antisemitische Einstellung: Zur Erfassung der antisemitischen Einstellung, die sich nach Sturzbecher et al. (2000) und Geißler (2002) durch die drei Dimensionen klassischer Antisemitismus, „Verantwortungsabwehr“ beziehungsweise sekundärer Antisemitismus und antiisraelischer Antisemitismus charakterisieren lassen, wurden die entsprechenden von Geißler (2002) modifizierten Skalen Sturzbechers et al. (2000) verwendet. Diese waren zum Zeitpunkt der ersten Studie die schlüssigsten explizit psychologischen Instrumente zur Untersuchung dieser Thematik im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Zielgruppe. Nach den Autoren ist der diesen Skalen zugrunde liegende Faktor Antisemitismus. Die Skalen zu Antisemitismus, „Verantwortungsabwehr“ beziehungsweise sekundärer Antisemitismus und antiisraelischer Antisemitismus sind fünfstufig von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ eingeteilt. Zu allen drei Skalen wurde die schriftliche Instruktion „*Bitte schätze ein, inwieweit die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen. Kreuze dazu das jeweils für Dich zutreffende Kästchen an.*“ gegeben.

Diese drei Skalen wurden in einer überarbeiteten Form auch in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Eine Abbildung aller Kriterien zur Erfassung von antisemitischen Einstellungen findet sich im Unterkapitel 2.2 dieser Arbeit.

Klassischer Antisemitismus. Die Skala zum klassischen Antisemitismus basiert auf dem Konzept des primären rassistischen Antisemitismus und umfasst acht Items (siehe Abbildung 11). Aus der ursprünglichen Skala zum Antisemitismus von Sturzbecher et al. (2000) mit insgesamt neun Items wurde das Item „*Die Juden verstehen ganz gut, das schlechte Gewissen der Deutschen auszunutzen*“ ausgeschlossen und aus im weiteren Verlauf erläuterten Gründen der Skala zur „Verantwortungsabwehr“ sekundärer Antisemitismus zugeordnet. Diese Skala wurde auch in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 8 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .78$ und zum Posttest ein Wert von $\alpha = .90$.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwie- gend zu	Trifft völlig zu
Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden kümmern sich nur um ihr eigenes Wohlergehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden streben nach Macht und Einfluss in Politik und Wirtschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Juden haben nichts anderes als Geschäfte im Kopf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juden sind religiöse Fanatiker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden haben versucht, Deutschland zu ruinieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden haben auf der Welt zu viel Einfluss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden halten sich für etwas Besonderes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 11: Skala zur Erfassung des klassischen Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002)

Sekundärer Antisemitismus. Die Skala zur Verantwortungsabwehr (Sturzbecher et al., 2000), bezieht sich auf das Konzept des sekundären Antisemitismus und enthält sechs Items. Sie wurde nach Geißler (2002) durch drei Items erweitert (siehe Abbildung 12). Die Items „*Man sollte endlich mit dem Gerede über unsere Schuld gegenüber den Juden Schluss machen*“ und „*Die Deutschen tragen eine besondere Verantwortung gegenüber dem jüdischen Volk*“ wurden in der benannten Untersuchung von Sturzbecher et al. (2000) nicht dieser Skala zugeordnet. Die Integration dieser Items und des einen bereits erwähnten Items aus der Skala zum Antisemitismus (Item 7) basiert auf der theoretischen Annahme, dass auch diese Items das Konzept des sekundären Antisemitismus mit dem Fokus Verantwortungsabwehr messen. Dies wurde bereits in der Untersuchung von Geißler (2002) durch die Erhöhung der Reliabilität der Skala zur Verantwortungsabwehr bestätigt. Auch diese Skala wurde in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 9 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .71$ und zum Posttest ein Wert von $\alpha = .73$.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwie- gend zu	Trifft völlig zu
Mich beschämt, dass Deutsche so viele Verbrechen an Juden begangen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von den Verbrechen an den Juden haben die Deutschen nichts gewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Juden waren damals asozial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Juden versuchen heute aus der Vergangenheit einen Vorteil zu ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden sind mitschuldig, wenn sie gehasst und verfolgt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den Berichten über Konzentrationslager und Judenverfolgung wird viel übertrieben dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Juden verstehen ganz gut, das schlechte Gewissen der Deutschen auszunutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte endlich mit dem Gerede über unsere Schuld gegenüber den Juden Schluss machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Deutschen tragen eine besondere Verantwortung gegenüber dem jüdischen Volk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 12: Skala zur Erfassung des sekundären Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002).

Antiisraelischer Antisemitismus. Die dritte Komponente der antisemitischen Einstellung ist die Skala zum antiisraelischen Antisemitismus (siehe Abbildung 13), die von Sturzbecher et al. (2000) als *Antiisraelismus-Skala* bezeichnet wurde. Neben klassischen antisemitischen Stereotypen vom „raffenden Juden“ (Item 6) beinhaltet die Skala verschwörungstheoretische Items (Item 1, 4, 5) sowie eine einseitig überzogene und übermäßig harte Kritik an Israel (Item 2, 3, 7 & 8). Diese Skala wurde in modifizierter Form ebenfalls in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 8 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .60$ und zum Posttest ein Wert von $\alpha = .85$

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Die Israelis halten sich für den Nabel der Welt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Staat, der rücksichtsloser ist als alle anderen Staaten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie beginnen Kriege und geben anderen die Schuld daran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dort haben religiöse Fanatiker die Fäden in der Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dieses Land hat sehr viel versteckten Einfluss auf der Welt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Israel lebt von unseren Wiedergutmachungszahlungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie nehmen ihren Nachbarn Land weg ohne jedes Recht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Land, das einfach keinen Frieden will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 13:Skala zur Erfassung des Antiisraelischen Antisemitismus (Sturzbecher et al. 2000; Geißler, 2002).

Soziale Dominanzorientierung. Die Erfassung der sozialen Dominanz erfolgte durch den Fragebogen zur sozialen Dominanzorientierung von Sidanius et al. (1994) nach der deutschen Übersetzung von Zick und Six (1997) in der von Geißler (2002) modifizierten Version, die sechzehn fünfstufig skalierte Items (1 = „trifft völlig zu“ bis 5 = „trifft gar nicht zu“) beinhaltet (siehe Abbildung 14). Hierbei müssen die Items 9 bis 16 recodiert werden. Die soziale Dominanzorientierung wird als ein Bestandteil eines Systems von Einstellungen und Werten gesehen, in das auch Antisemitismus eingebettet ist. Zudem betrachten Zick et al. (2001) dieses Konzept für besonders geeignet, um Bewusstseinssysteme und Überzeugungsmuster zu beschreiben. Diese Skala wurde auch in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 16 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .82$ und zum Posttest ein Wert von $\alpha = .83$.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwie- gend zu	Trifft völlig zu
1. Einige Menschen sind anderen gegenüber einfach unterlegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Um das zu bekommen, was man möchte, ist es manchmal notwendig, Gewalt gegenüber anderen Gruppen anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es ist in Ordnung, wenn einige Gruppen mehr Chancen im Leben haben als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Um im Leben vorwärts zu kommen, ist es manchmal notwendig, auf anderen herum zu treten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn bestimmte Gruppen unter sich bleiben würden, hätten wir weniger Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es ist wahrscheinlich richtig, dass bestimmte Gruppen oben sind und andere unten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Unterlegene Gruppen sollten unter sich bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Manchmal müssen andere Gruppen in ihre Schranken verwiesen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es wäre gut, wenn die sozialen Gruppen gleich wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Alle Gruppen sollte eine gleiche Chance im Leben haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Gruppengleichheit sollte unser Ideal sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wir sollten unser Möglichstes tun, um die Bedingungen für die unterschiedlichen Gruppen anzugleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Soziale Gleichheit sollte zunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wir würden weniger Probleme haben, wenn wir Menschen gleicher behandeln würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wir sollten uns bemühen, die Einkommen so gleich wie möglich zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Keine einzelne Gruppe sollte in der Gesellschaft dominieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 14: Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Dominanzorientierung von Zick und Six (1997).

Gruppenprozesse. Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung wurde durch die Schüler die Zusammenarbeit und Atmosphäre in ihrem Team eingeschätzt.

Gruppenproduktivität. Die Zusammenarbeit in der Gruppe wurde mit Hilfe der *Group Productivity Reflection Form* von Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005) erhoben (siehe Abbildung 15). Diese fünfstufige Skala soll den Schülern helfen, ihre Fähigkeit zur produktiven Zusammenarbeit in der Gruppe zu reflektieren. Auch sie wurde in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der

Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 5 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .66$, zum Posttest ein Wert von $\alpha = .72$ und zum Follow-up ein Wert von $\alpha = .92$.

Bitte bewerte die Arbeit Deiner Gruppe bei der Aufgabe, die Ihr gerade fertig gestellt habt.
Kreuze die Nummer an, welche Deiner Meinung nach am ehesten auf Deine Gruppe zutrifft.

1. Effektive Nutzung der Zeit:

1	2	3	4	5
Viel Zeit ohne effektiven Nutzen verbraucht		Haben Zeit ganz gut genutzt, ab und zu waren Ideen da		Keine Zeit verschwendet, zügig an der Aufgabe gearbeitet

2. Entwicklung von Ideen:

1	2	3	4	5
Haben kaum Ideen gehabt		Ein oder zwei hatten die Ideen		Viele Ideen wurden gesammelt und diskutiert

3. Fähigkeit, gemeinsame Entscheidungen zutreffen:

1	2	3	4	5
Kaum Übereinstimmung, konnten uns nicht einigen		Haben Kompromisse gemacht, um die Aufgabe zu meistern		Ehrliche Unterstützung und Übereinstimmung

4. Zusammenarbeit in der Gruppe:

1	2	3	4	5
Wenig Zusammenarbeit, jeder arbeitete allein		Ein oder zwei arbeiteten zusammen, die anderen waren ausgeschlossen		Jeder hat zum Ergebnis der Gruppenarbeit beigetragen

5. Produktivität der Gruppe:

1	2	3	4	5
Haben die Aufgabe nicht geschafft		Haben die Aufgabe knapp/gradso geschafft		Haben die Aufgabe sehr gut gemeistert

Abbildung 15: Fragebogen zur Erhebung der Gruppenproduktivität nach Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005).

Gruppenatmosphäre. Analog zur Gruppenproduktivität wurde für die Erfassung der Gruppenatmosphäre der *Group Reflection Form* von Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005) verwendet. Diese Skala soll die Gruppenmitglieder ermutigen, über den Einsatz ihrer Fertigkeiten und Strategien zu reflektieren und sich selbst Verbesserungsziele zu setzen. Das Instrument enthält fünf Fragen (siehe Abbildung

16), die von den Schülern auf einer fünfstufigen Skala beurteilt werden. Die Skala enthält ein zu recodierendes Item „*Hat ein Gruppenmitglied dominiert?*“ Diese Skala wurde ebenfalls in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 5 Items zum Prätest ein Wert von $\alpha = .79$, zum Posttest ein Wert von $\alpha = .78$ und zum Follow-up ein Wert von $\alpha = .80$.

Bitte bewerte die Stimmung in Deiner Gruppe bei der Aufgabe, die Ihr eben fertiggestellt habt. Kreuze die Nummer an, welche Deiner Meinung nach am ehesten auf Deine Gruppe zutrifft.

1. Hatte jeder die Chance zu sprechen?

1	2	3	4	5
Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

2. Haben wir uns gegenseitig zugehört?

1	2	3	4	5
Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

3. Hat ein Gruppenmitglied dominiert?

1	2	3	4	5
Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

4. Haben wir uns gegenseitig ermutigt?

1	2	3	4	5
Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

5. Haben wir uns gegenseitig geholfen?

1	2	3	4	5
Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer

6. Meine Ziele zur Verbesserung der Zusammenarbeit in der Gruppe:

Bei der nächsten Gruppenarbeit werde ich:

1.

2.

7. Die Ziele, die ich mir nach der letzten Gruppenarbeit gesetzt habe, habe ich erreicht.

Ziel 1.

ja	teilweise	nein
----	-----------	------

Ziel 2.

ja	teilweise	nein
----	-----------	------

Abbildung 16: Fragebogen zur Gruppenatmosphäre nach Abrami et al. (1995) in der deutschen Version von Schaefer (2005).

Feedback. Zum Posttest wurde bei beiden Interventionsbedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung) ein Feedbackbogen eingesetzt, der im Rahmen des an der Universität Potsdam durchgeführten Projektes COPE (Coaching Programm zum Erwerb sozialer und selbstregulatorischer Kommunikationsstrategien) entwickelt, validiert und zur Untersuchung verschiedener Trainings eingesetzt wird (siehe Abbildung 17). Die fünfstufige Skala mit neun Items (1 = „gar nicht zutreffend“ bis 5 = „sehr zutreffend“) dient der subjektiven Einschätzung der Projektstage durch die Teilnehmer. Um die interne Konsistenz dieses Fragebogens zu überprüfen, wurde der Cronbachs α -Koeffizient berechnet. Es ergab sich über alle 9 Items zum Posttest ein Wert von $\alpha = .76$. Die Teilnehmer wurden außerdem aufgefordert, die Projektstage insgesamt anhand einer sechsstufigen Skala entsprechend der Schulnoten zu bewerten. Diese Skala wurde in einer erweiterten Version auch in der im Anschluss zu beschreibenden Hauptuntersuchung eingesetzt.

CODE: _____

Bitte schätze ein, inwieweit die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen. Kreuze dazu das jeweils für Dich zutreffende Kästchen an.

	Gar nicht zutreffend				Sehr zutreffend
1. Die Thematik war für mich sehr interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe viele neue Informationen zur Thematik erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. An Projekttagen dieser Art würde ich jederzeit wieder teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die eingesetzten Medien (Flip-Chart, Video etc.) waren abwechslungsreich und anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die angewandten Methoden (z. B. Gruppenarbeit, Spiele) waren schülerorientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich empfand das Maß an Theorie angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die zeitliche Organisation der Projektstage war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Projektleiter waren fachlich kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Die Projektleiter sind gut auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Gesamtbeurteilung (entsprechend Schulnoten):

Sehr gut					Ungenügend
1	2	3	4	5	6

Abbildung 17: Fragebogen zur Erfassung der Gesamteinschätzung der Projektstage.

4.2. Ergebnisse

In der Vorstudie sollen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der kooperativen Intervention zum Thema Antisemitismus gegenüber zwei Vergleichsbedingungen (nichtkooperative Interventionsbedingung; Kontrollgruppe) abgesichert werden. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde folgendes statistisches Vorgehen gewählt:

Die Tabellen mit den Mittelwerten und Standardabweichungen, getrennt nach Bedingung, enthalten jeweils nur die Werte der Schüler, die an allen beiden Messzeitpunkten anwesend waren. Die Grundlage für die Verlaufsgrafiken der jeweiligen Variablen über die Messzeitpunkte, sind ebenfalls nur die Daten von Schülern die über alle zwei Messzeitpunkte anwesend waren. Zur Analyse der Unterschiede in den abhängigen Variablen zwischen den Schülern der drei Bedingungen wurde jeweils für den ersten Messzeitpunkt eine einfaktorielle Varianzanalyse zur Untersuchung der Ausgangsunterschiede durchgeführt. Die Daten wurden primär kovarianzanalytisch (ANCOVA) ausgewertet, wobei die Prätest-Variablen als Kovariaten fungierten (zur Überlegenheit der Kovarianzanalyse, im Vergleich zur Messwiederholungsanalyse, bei der statistischen Auswertung von Daten aus Quasi-Experimenten siehe Keselman et al., 1998). Bei der Prüfung der ANCOVA-Voraussetzung der Homogenität der Steigungen der Regressionsgeraden ergab sich für keine der Untersuchungsvariablen eine signifikante Interaktion zwischen Bedingung und Ausgangsniveau. Bei signifikanten Effekten für den Faktor Bedingung wurden paarweise Post-Hoc Vergleiche nach Tuckey durchgeführt. Zur weiteren Analyse der Bedingungseffekte wurden für jede Bedingung separat die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten erhoben. Zu diesem Zweck wurden *t*-Tests für abhängige Stichproben innerhalb der Bedingungen, mit einem vorhergehenden *F*-Test der Interaktion Bedingung x Messwiederholung berechnet. Dies stellt eine Ergänzung zur kovarianzanalytischen Vorgehensweise dar. Auf eine Adjustierung der Fehlerwahrscheinlichkeiten bei den *t*-Tests wurde verzichtet, da zweiseitig getestet wurde und sich auch bei einer Verschärfung des α -Niveaus in den zentralen Befunden keine Änderungen ergaben.

Bei der inferenzstatistischen Testung werden ex-post-Bestimmungen der Effektgrößen durchgeführt. Für die varianzanalytische Testung wird die Effektgröße η^2 herangezogen. η^2 gibt den Anteil der Gesamtvarianz an, der auf die Gruppenzugehörigkeit zurückgeht. Die Effektgrößeninterpretation erfolgt anhand der Definitionen von Cohen (1988). Effektgrößen in dem Bereich von $\eta^2 = 0.01$ bis 0.055 werden als klein,

Effektgrößen im Bereich von $\eta^2 = 0.06$ bis 0.135 werden als mittlere Effekte und Effektgrößen ab $\eta^2 = 0.14$ werden als große Effekte bezeichnet. Für signifikante Gruppenunterschiede wurden, korrigierte, d. h. für Unterschiede in den Prätest-Maßen kontrollierte Effektstärken nach Klauer (1993) bestimmt. Diese werden jedoch nur bei signifikanten Effekten erläutert.

In kovarianzanalytischen Modellen mit der Bedingung und dem Geschlecht als Zwischensubjektfaktoren, dem Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor und den Variablen Wissen beziehungsweise antisemitische Einstellungen als Kovariaten wurde der Einfluss aller erfassten Kontrollvariablen auf die ermittelten Trainingseffekte simultan überprüft. Moderatoreffekte wurden in einzelnen Modellen geprüft, wobei der alleinige Effekt der Kovariaten und der jeweiligen Interaktionsterme Kovariate x Bedingung untersucht wurde. Der Einfluss von Variablen als Mediatoren wurde nach den von Baron und Kenny (1986) festgelegten Kriterien überprüft. Danach liegt ein Mediator dann vor, wenn:

- (a) ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable besteht,
- (b) ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable auf den Mediator besteht und
- (c) bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Effekte des Mediators und der unabhängigen Variable der Effekt der unabhängigen auf die abhängige Variable nicht mehr signifikant ist (beziehungsweise absinkt).

Zur Überprüfung dieser Kriterien wurde ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt. Es wurden Modelle spezifiziert, in denen der Faktor Bedingung als unabhängige Variable, antisemitische Einstellungen als abhängige und die zu testenden Variablen des themenspezifischen Wissen / Interesse als Mediatoren festgelegt wurden. Die Stufen des Faktors Bedingung wurden in die Kontraste K1 (kooperative Interventionsbedingung = 1; nichtkooperative Interventionsbedingung = -0.5, Unterrichtskontrollgruppe = -0.5) und K2 (kooperative Interventionsbedingung = 0; nichtkooperative Interventionsbedingung = 1, Unterrichtskontrollgruppe = -1) transformiert.

4.2.1. Wissen

Das themenspezifische Wissen der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle zwei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen

Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des themenspezifischen Wissens, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die zwei Messzeitpunkte.

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	30.47	5.23	43.32	4.60
NKOOP	25.48	5.90	41.60	4.48
KG	26.23	7.80	27.97	9.73

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Die maximal erreichbare Gesamtpunktzahl ist 54.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative, nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen des Wissenstests berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(2,116) = 8.08$, $p = .001$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2,115) = 68.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .54$. Bei den paarweisen Post-Hoc Vergleichen nach Tuckey ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen der nichtkooperativen Intervention und der Kontrollgruppe ($p < .001$) sowie der kooperativen Intervention und der Kontrollgruppe ($p < .001$).

Dieses Ergebnis wurde durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den Wissenstest erzielte, $F(2,116) = 48.94$, $p < .001$ (siehe Abbildung 18). Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die korrigierten Effektstärken betrugen für die kooperative Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe $d_{\text{kor}} = 1.53$. Die korrigierte Effektstärke der nichtkooperativen Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe betrug $d_{\text{kor}} = 1.81$.

Bei beiden Interventionsbedingungen ergaben sich signifikante Verbesserungen im themenspezifischen Wissen vom Prätest zum Posttest a) für die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung $t(58) = 16.43, p < .001$ und b) für die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung $t(24) = 10.59, p < .001$.

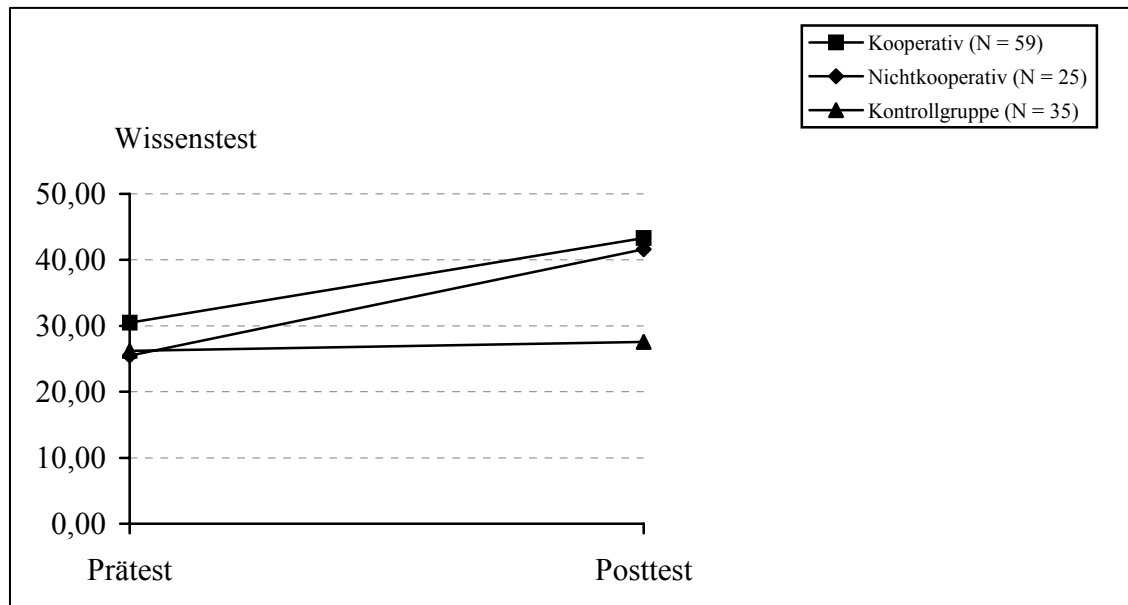


Abbildung 18: Wissen (Skala 0 - 54) vor und nach der Intervention als Funktion der Bedingung.

Es ergaben sich weiterhin signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Leistungen der Schüler im Wissenstest zu den Prätest- und Posttest-Messungen von $r = .50$ ($p < .01$). Mit dem tatsächlichem themenspezifischen Wissen waren sowohl der subjektiv eingeschätzte Kenntnisstand $r = .26$ (T1) beziehungsweise $r = .52$ (T2) als auch das Interesse an der Thematik Antisemitismus statistisch signifikant ($p < .01$) korreliert $r = .24$ (T1) und $r = .27$ (T2). Des Weiteren ging zum Posttest ein geringes fachspezifisches Wissen mit einer höheren Ausprägung aller drei Aspekte der antisemitischen Einstellung einher. Wissen und antiisraelischer Antisemitismus waren zum Beispiel negativ korreliert ($r = -.33, p < .01$). Weiterhin war das Interesse an der Thematik Antisemitismus zu beiden Messzeitpunkten negativ mit dem klassischen Antisemitismus (T2: $r = -.27, p < .01$) und antiisraelischer Antisemitismus (T2: $r = -.32, p < .001$) korreliert.

Zusammengefasst ergibt sich aus den berichteten Befunden folgendes Bild:

Durch eine Kovarianzanalyse konnte die Vermutung bestätigt werden, dass die Teilnehmer der Interventionsgruppen einen signifikant größeren themenspezifischen Wissenszuwachs

zum Posttest im Vergleich zur Kontrollgruppe verzeichneten. Die Annahme, dass die kooperative Interventionsbedingung ein besseres Ergebnis im Wissenstest erzielen würde als die nichtkooperative Interventionsbedingung, wurde nicht bestätigt.

4.2.2. Antisemitische Einstellung

Die antisemitische Einstellung (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus) wurde zu zwei Messzeitpunkten (Prä- und Posttest) erhoben. Die antisemitischen Einstellungen waren bei den untersuchten Schülern im Mittel sehr gering ausgeprägt.

Klassischer Antisemitismus. Der klassische Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle zwei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des klassischen Antisemitismus, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die zwei Messzeitpunkte.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen des klassischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	1.62	.54	1.52	.59
NKOOP	1.96	.63	2.14	.74
KG	1.79	.48	1.97	.79

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Es handelt sich um eine fünfstufige Skala.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative, nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen des Wissenstests berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(2,116) = 3.74$, $p = .03$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des

Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2; 115) = 5.32, p < .01, \eta^2 = .09$. Bei den paarweisen Post-Hoc Vergleichen nach Tukey zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der kooperativen und der nichtkooperativen Interventionsbedingung ($p < .05$), sowie der kooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe ($p < .05$). So dass eine signifikant größere Verringerung des klassischen Antisemitismus in der kooperativen Gruppe gegenüber der nichtkooperativen Gruppe und der Kontrollgruppe festgestellt werden kann.

Diese Ergebnisse wurden durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den klassischen Antisemitismus erzielte, $F(2,116) = 3.05, p = .05, \eta^2 = .05$. Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die korrigierten Effektstärken betrugen für die kooperative Intervention im Vergleich zur nichtkooperativen Intervention $d_{\text{kor}} = -.36$ und $d_{\text{kor}} = -.34$ im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die negativen korrigierten Effektstärken sind auf die erwünschte Verringerung innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung und Kontrollgruppe zurückzuführen.

Es konnten keine statistisch bedeutsamen Mittelwertsdifferenzen beim Prä-Postvergleich innerhalb der Bedingungen nachgewiesen werden. Die nichtsignifikante Veränderung in der kooperativen Interventionsgruppe war jedoch, im Kontrast zu den Vergleichsbedingungen, eine tendenzielle Verringerung (siehe Abbildung 19). Daher lässt sich der signifikante Interaktionseffekt als ein Hinweis für den Vorteil des kooperativen Lernens für eine Verringerung des klassischen Antisemitismus im Vergleich zu den Kontrollbedingungen interpretieren.

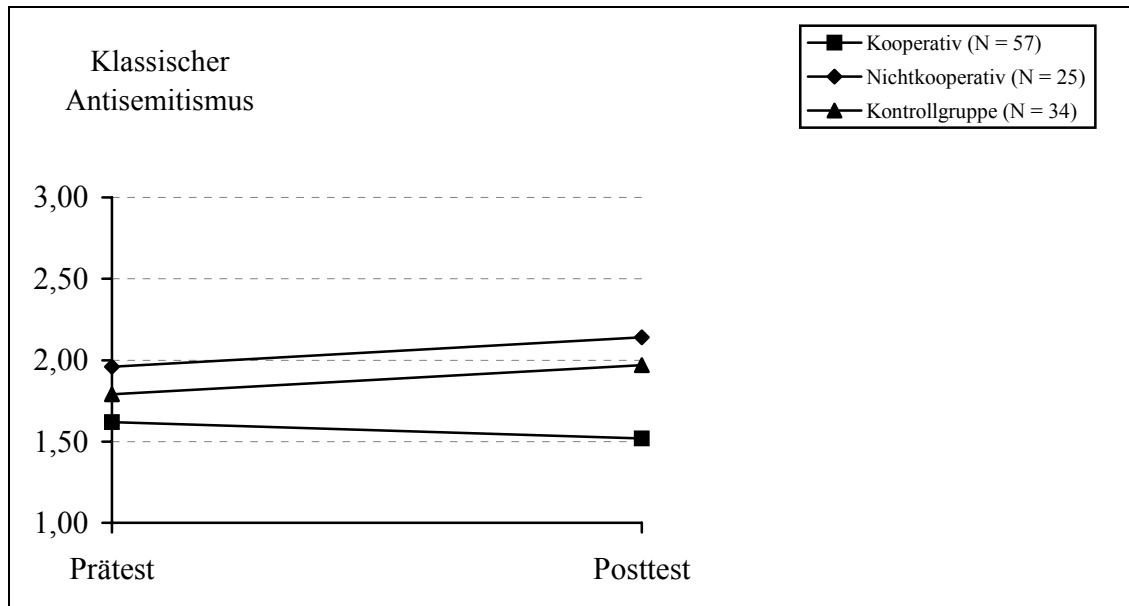


Abbildung 19: Klassischer Antisemitismus (Skala 1 - 5) vor und nach der Intervention als Funktion der Bedingung.

Anmerkung: Hohe Werte stehen auf der fünfstufigen Skala für eine hohe Zustimmung zu antisemitischen Einstellungen.

Sekundärer Antisemitismus. Der sekundäre Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle zwei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des sekundären Antisemitismus, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die zwei Messzeitpunkte.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen des sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	1.94	.54	2.00	.57
NKOOP	2.52	.57	2.64	.57
KG	2.28	.38	2.33	.49

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Es handelt sich um eine fünfstufige Skala.

Wie bei der Analyse des klassischen Antisemitismus ergab die univariate Varianzanalyse zur Überprüfung der Prätestunterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich des sekundären Antisemitismus zu T1 einen signifikanten Haupteffekt für den Between-

Subjects-Faktor Bedingung, $F(2,116) = 13.09$, $p < .001$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate wurde nicht signifikant ($p = .13$), so dass der signifikante Haupteffekt einer einfaktoriellen Varianzanalyse zu T2 für den Between-Subjects-Faktor Bedingung, $F(2,116) = 12.32$, $p < .001$ eher auf die Ausgangsunterschiede zurückzuführen ist.

Weder die Interaktion Bedingung x Messwiederholung, noch die Prä- Posttest Analysen innerhalb der Bedingungen ergaben signifikante Effekte (siehe Abbildung 20).

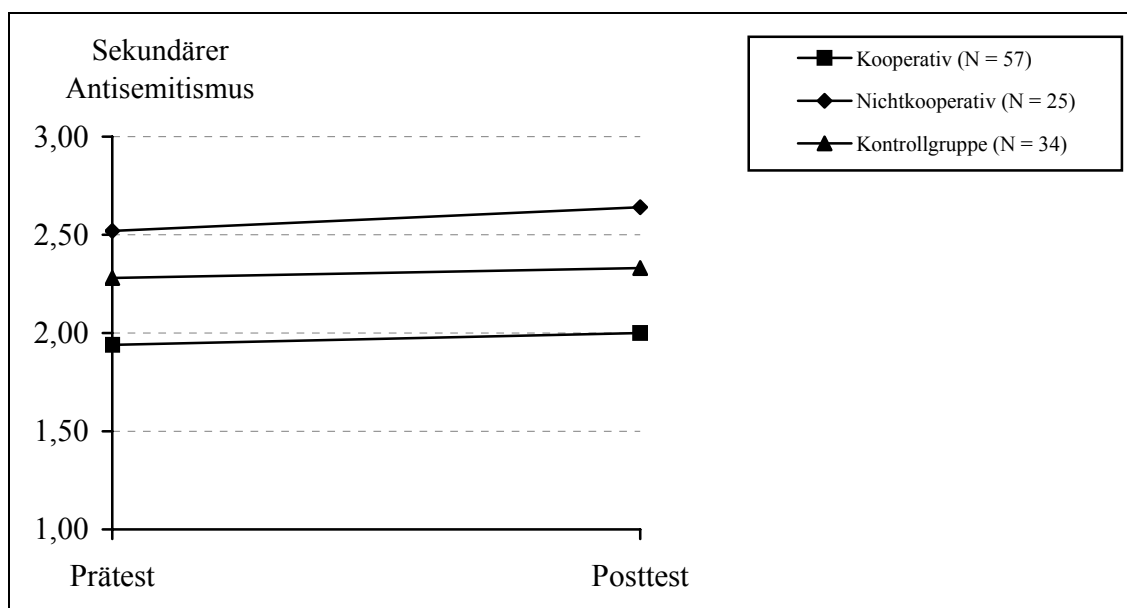


Abbildung 20: Sekundärer Antisemitismus (Skala 1 - 5) vor und nach der Intervention als Funktion der Bedingung.

Anmerkung: Hohe Werte stehen auf der fünfstufigen Skala für eine hohe Zustimmung zu antisemitischen Einstellungen.

Antiisraelischer Antisemitismus. Der antiisraelische Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle zwei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des antiisraelischen Antisemitismus, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die zwei Messzeitpunkte.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.23	.74	2.02	.79
NKOOP	2.67	.70	2.37	.94
KG	2.59	.74	2.53	1.00

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Es handelt sich um eine fünfstufige Skala.

Ähnlich der Ergebnisse für die Skalen zum klassischen und sekundärem Antisemitismus ergab eine einfaktorielle Varianzanalyse zur Untersuchung von Prätestunterschieden des antiisraelischen Antisemitismus einen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung, $F(2,116) = 4.33$, $p < .05$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate wurde nicht signifikant ($p = .27$). So dass der signifikante Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung, $F(2,116) = 3.92$, $p = .02$ einer einfaktoriellen Varianzanalyse zum Posttest eher auf die Ausgangsunterschiede zurückzuführen ist.

Eine mixed-model Analyse ergab ebenfalls keinen signifikanten Effekt für die Interaktion Bedingung x Messwiederholung. Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich im Prä- Posttestvergleich eine signifikante Verringerung der Ausprägung des antiisraelischen Antisemitismus $t(58) = 2.25$, $p = .03$ (siehe Abbildung 21). Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: für die kooperative Intervention im Vergleich zur nichtkooperativen Intervention $d_{korr} = -.04$ und $d_{korr} = -.10$ im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die negative korrigierte Effektstärke ist auf die erwünschte signifikante Verringerung innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung und im Vergleich zu den Vergleichsgruppen zurückzuführen.

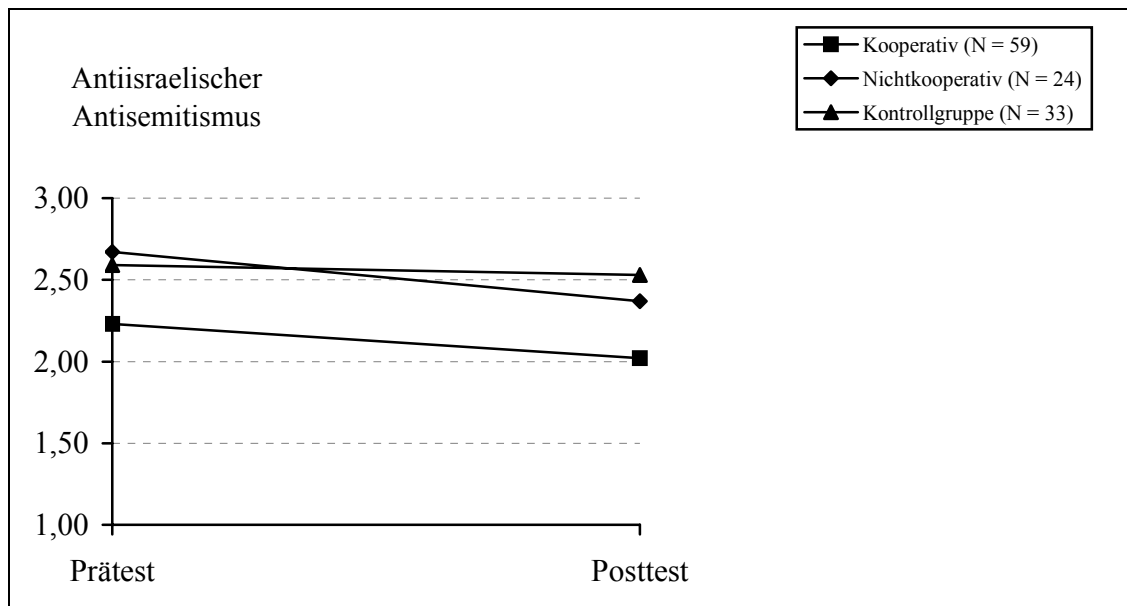


Abbildung 21: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1 - 5) vor und nach der Intervention als Funktion der Bedingung.

Anmerkung: Hohe Werte stehen auf der fünfstufigen Skala für eine hohe Zustimmung zu antisemitischen Einstellungen.

Zusammengefasst ist für die Analysen zur Änderung der antisemitischen Einstellung festzustellen, dass alle drei Komponenten der antisemitischen Einstellung (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus) durchgängig signifikant positiv korreliert waren (Anhang 9.4, Tabelle A1). Weiterhin zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Dominanzorientierung und den Maßen der antisemitischen Einstellung. Zum Posttest war die Korrelation zwischen sozialer Dominanz und klassischen Antisemitismus mit $r = .54$ am höchsten ($p < .01$).

Die Vermutung, dass die Teilnahme an der kooperativen Intervention zu einer größeren Reduzierung antisemitischer Einstellungen führt als die Teilnahme an der nichtkooperativen Intervention, konnte für den Aspekt des sekundären und antiisraelischen Antisemitismus nicht bestätigt werden. Jedoch konnte nur innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung der antiisraelische Antisemitismus vom Prätest zum Posttest signifikant verringert werden.

Die kovarianzanalytisch geprüfte niedrigere Ausprägung des klassischen Antisemitismus der kooperativen Interventionsbedingung zum Posttest sowohl gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung als auch der Kontrollgruppe sprechen für die positive Wirkung des kooperativen Lernens bei dem Prozess der Vorurteilsreduzierung.

4.2.3. Soziale Dominanzorientierung

Die soziale Dominanzorientierung der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle zwei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der sozialen Dominanzorientierung, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die zwei Messzeitpunkte.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Sozialen Dominanzorientierung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.15	.68	2.03	.71
NKOOP	2.70	.56	2.62	.60
KG	2.41	.75	2.47	.79

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Es handelt sich um eine fünfstufige Skala.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative, nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen des Wissenstests berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung, $F(2,116) = 5.97$, $p = .003$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2,115) = 2.94$, $p = .057$, es zeigten sich jedoch keine relevanten Unterschiede in den paarweisen Post-Hoc Vergleichen nach Tukey. Wenn jedoch a-priori Kontraste nach Tukey mit der kooperativen Interventionsbedingung als Referenz verwendet werden, zeigt sich eine signifikant niedrigere soziale Dominanz der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe ($p < .01$).

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die korrigierten Effektstärken betrugen für die kooperative Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe $d_{\text{korrr}} = -.22$. Die negative korrigierte Effektstärke ist auf die erwünschte Verringerung innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe zurückzuführen.

Eine mixed-model Analyse ergab keinen signifikanten Effekt für die Interaktion Bedingung x Messwiederholung. Es gab auch keine signifikanten Prä- Posttest Analysen innerhalb der Bedingungen (siehe Abbildung 22).

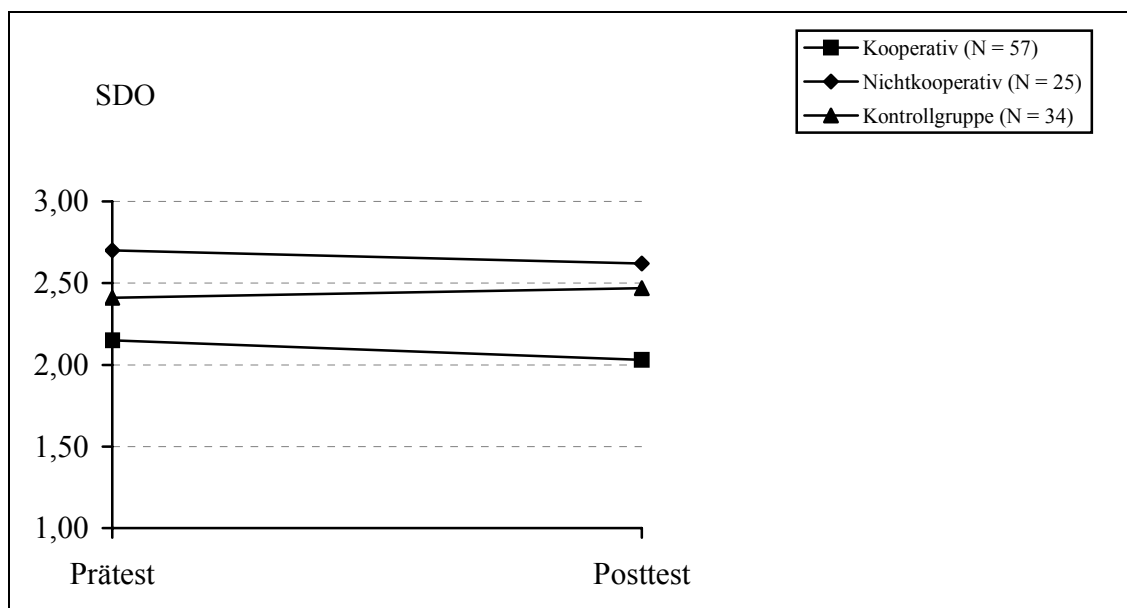


Abbildung 22: Soziale Dominanzorientierung (Skala 1 - 5) vor und nach der Intervention als Funktion der Bedingung.

Anmerkung: Hohe Werte stehen auf der fünfstufigen Skala für eine hohe Zustimmung zu sozial dominanten Einstellungen. SDO = soziale Dominanzorientierung

Zusammengefasst zeigten sich zum Prätest signifikante Unterschiede zwischen den Bedingungen. Eine stärkere Reduzierung der sozialen Dominanzorientierung in der kooperativen Intervention konnte nur bei a priori Kontrasten bei einer Kovarianzanalyse gegenüber der Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Innerhalb der Bedingungen ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen vom Prä- zum Posttest.

4.2.4. Wissen als Mediator

Um zu überprüfen, ob das Wissen eine vermittelnde Rolle bei der Reduzierung antisemitischer Einstellungen hat, wurden zum zweiten Messzeitpunkt für antisemitische Einstellungen Mediatorenmodelle formuliert und regressionsanalytisch überprüft. Keines der überprüften Modelle erfüllte alle Voraussetzungen (siehe 4.2) nach Baron und Kenny (1986).

4.2.5. Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre

Es nahmen insgesamt 12 Teams an der kooperativen Intervention teil, die über die drei Tage hinweg zusammen blieben. Die Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppenproduktivität und -atmosphäre sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tabelle 11: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre (NTeam = 12).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1 Gruppenproduktivität _{T1}	3.95	.59	-					
2 Gruppenproduktivität _{T2}	3.94	.67	.16	-				
3 Gruppenproduktivität _{T3}	3.89	1.16	.08	.21	-			
4 Gruppenatmosphäre _{T1}	3.97	.80	.56**	-.01	.19	-		
5 Gruppenatmosphäre _{T2}	4.05	.68	.37**	.50**	.51**	.44**	-	
6 Gruppenatmosphäre _{T3}	4.09	.86	.16	.09	.77**	.40**	.55**	-

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. * $p < .05$, ** $p < .01$

Der Analyse ist vorzuschicken, dass zwischen Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre zu allen drei Zeitpunkten ein signifikanter positiver korrelativer Zusammenhang bestand. Die Korrelation zu T3 war mit $r = .77$ am höchsten ($p < .01$).

Varianzanalysen mit Messwiederholung, mit der die Veränderung der Gruppenproduktivität und -atmosphäre zu den drei Messzeitpunkten überprüft wurde, ergaben keine signifikanten Ergebnisse.

Eine Analyse zeigte bei vier der 12 Teams (Team 2, 6, 7 und 8) einen dem allgemeinen Trend zur Verbesserung der Gruppenproduktivität und -atmosphäre entgegen gesetzten Trend. In drei der vier Teams könnte das Fehlen einiger Teilnehmer, insbesondere bei den teambildenden Aktivitäten, die Ursache für diesen gegenläufigen

Trend sein. Daher wurden diese drei Teams bei den nachfolgenden statistischen Berechnungen ausgeschlossen (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichung für Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre am Ende jedes Interventionstages ($N_{\text{Team}} = 9$).

Variablen der	Untersuchungszeitpunkt					
	T1		T2		T3	
	GRUPPENARBEIT					
Gruppenarbeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gruppenproduktivität	3.88	.65	3.97	.65	4.29	.91
Gruppenatmosphäre	3.99	.85	4.12	.74	4.31	.78

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Nach Ausschluss dieser drei Teams (2, 7 und 8) ergab die Varianzanalyse mit Messwiederholung bei 9 Teams (58.3 %) für die Gruppenproduktivität einen signifikanten Haupteffekt für die Messwiederholung, $F(2,39) = 3.79$, $p = .03$ (siehe Abbildung 23).

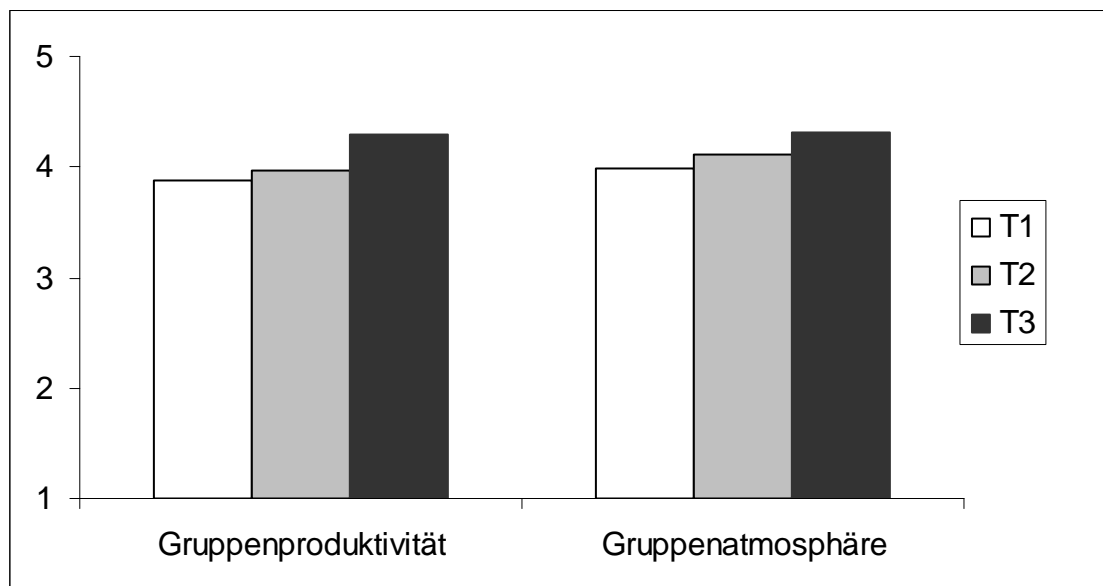


Abbildung 23: Produktivität der Gruppenarbeit und Gruppenatmosphäre (Skala 1-5) zu T1, T2 und T3 ($N_{\text{Team}} = 9$).

Anmerkungen: Auf einer Skala von 1 bis 5 entspricht 1 einer sehr geringen Produktivität beziehungsweise sehr schlechten Gruppenatmosphäre und 5 einer sehr hohen Produktivität beziehungsweise sehr guten Atmosphäre.

Eine weitere Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Gruppenatmosphäre ergab auch eine Verbesserung über die drei Messzeitpunkte, $F(2, 39) = 3.08$, $p = .05$ (siehe Abbildung 24).

Zu explorativen Zwecken wurde der Zusammenhang zwischen den Variablen Gruppenproduktivität sowie -atmosphäre und den abhängigen Variablen Wissen und antisemitische Einstellung geprüft. Dazu wurden die entsprechenden Korrelationen und Partialkorrelationen berechnet. Nach Auspartialisierung des Ausgangsniveaus der abhängigen Variablen wurde nur der Zusammenhang zwischen klassischen Antisemitismus und Gruppenatmosphäre signifikant mit $r = -.34$ ($p < .05$).

4.2.6. Feedback

Die entwickelten Interventionsprogramme wurden zum ersten Mal implementiert, daher werden im Folgenden einige Rückmeldungen der Teilnehmer zur Intervention vorgestellt. Die Analysen dienen ausschließlich der Untersuchung der Annahme der Interventionen durch die Schüler.

Die Projektstage wurden von 84.2% aller Teilnehmer in beiden Interventionsgruppen mit den Schulnoten sehr gut (1) und gut (2) und von 15.8% mit der Note befriedigend (3) bewertet ($M = 1.93$, $SD = .62$). Die Bewertung der Schüler in der kooperativen Bedingung ($M = 1.97$, $SD = .66$) unterschied sich nicht signifikant von der Bewertung der Schüler in der nichtkooperativen Bedingung ($M = 1.86$, $SD = .56$). In Abbildung 24 ist die Verteilung der Noten durch Schüler beider Interventionsgruppen dargestellt.

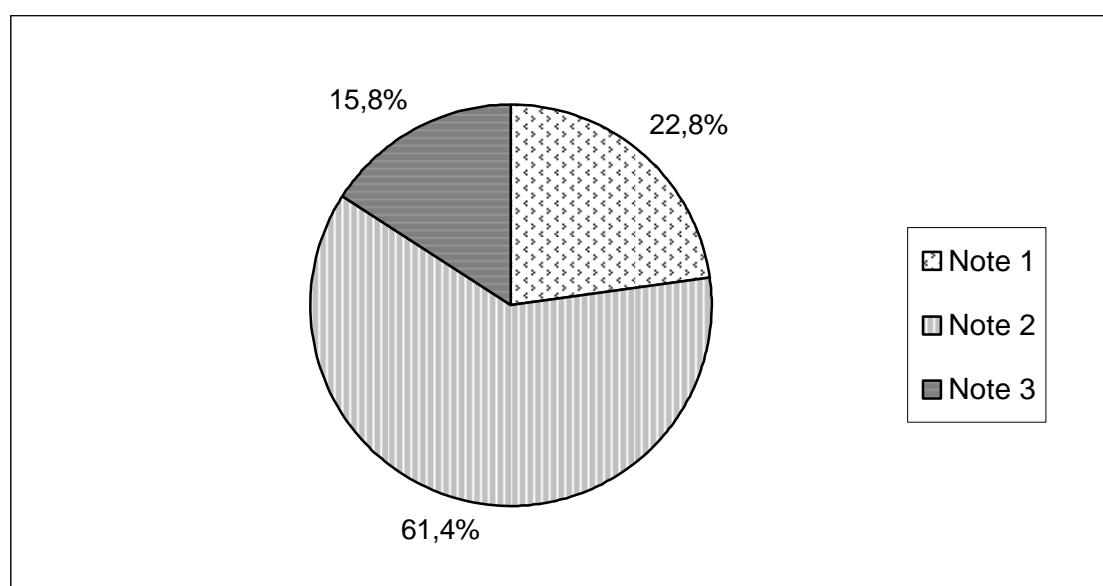


Abbildung 24: Bewertung der Projektstage durch die Schüler beider Interventionsbedingungen auf einer Schulnotenskala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).

Weiterhin war die 5-stufige (1 = gar nicht zutreffend bis 5 = sehr zutreffend) Aussage „An Projekttagen dieser Art würde ich jederzeit wieder teilnehmen.“ ($M = 4.0$, $SD = 1.03$), signifikant mit dem Interesse, mehr zum Thema Antisemitismus zu erfahren, korreliert ($r = .42$, $p = .002$). Mit diesem Interesse waren sowohl die 5-stufige Aussage „Die Thematik war für mich sehr interessant.“ ($M = 4.4$, $SD = .67$) ($r = .41$, $p = .002$) als auch die Aussage „Ich habe viele neue Informationen zur Thematik erhalten.“ ($M = 4.5$, $SD = .73$) signifikant korreliert ($r = .29$, $p = .04$).

4.3 Zusammenfassung

Die Vorstudie untersuchte, in welchem Umfang eine für diesen Zweck konzeptionierte kooperative Intervention einen themenspezifischen Wissenszuwachs und die Reduzierung von Antisemitismus und der sozialen Dominanzorientierung bewirken kann. Die Studie wurde mit 119 Schülern der gymnasialen Oberstufe von vier weiterführenden Schulen aus Brandenburg und Berlin mit zwei Interventionsbedingungen und einer Kontrollgruppe durchgeführt. In den beiden Interventionsbedingungen wurden Kenntnisse über die jüdische Kultur, Religion, Geschichte und die Politik des Staates Israel vermittelt. In der kooperativen Interventionsbedingung erfolgte dies durch die Lernmethode *Co-op Co-op* (Kagan, 1992). Die Schüler lernten hierbei in heterogenen kollaborativen Kleingruppen mit sechs Schülern.

In der nichtkooperativen Interventionsbedingung erfolgte die Vermittlung des Wissens auf traditionelle Weise durch Frontalunterricht. Beide Interventionsbedingungen wurden in Form von drei Projekttagen á sechs Zeitstunden durchgeführt. An zwei dieser Schulen wurde zusätzlich eine Kontrollgruppe untersucht, die an keiner der Interventionsbedingungen partizipierte.

Empirische Befunde

Die Schüler der beiden Interventionsbedingungen zeigten einen signifikanten Wissenszuwachs beim Posttest im Vergleich zum Prätest. Die postulierte größere Steigerung des Wissens in der kooperativen Bedingung gegenüber der nichtkooperativen Bedingung konnte nicht nachgewiesen werden.

In dieser ersten Untersuchung konnte gezeigt werden, dass umfassendes Wissen und Interesse am Thema Antisemitismus mit einer geringeren Ausprägung aller Aspekte der antisemitischen Einstellung und der sozialen Dominanzorientierung einhergingen. Die

Reduzierung von antisemitischen Einstellungen wurde nur bei der Komponente antiisraelischer Antisemitismus innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung signifikant. Die Gruppenproduktivität und die Gruppenatmosphäre beim kooperativen Lernen verbesserten sich über die drei Messzeitpunkte hinweg kontinuierlich.

5. Hauptuntersuchung

Die vorab beschriebenen Befunde können als erster Beleg für die generelle Wirksamkeit einer Wissensvermittlung zum Thema Antisemitismus durch kooperatives Lernen verstanden werden.

Nachfolgend werden Überlegungen zur Verbesserung der kooperativen Intervention und der Effektivitätsmessung beschrieben, die sich aus den Erfahrungen und Ergebnissen der durchgeführten Voruntersuchung ergeben.

Optimierung von Trainingsablauf, Instruktionen und Materialien Die Adaption der Inhalte für die nichtkooperative Intervention ist beispielsweise hinsichtlich einer stärkeren Orientierung an herkömmliche nichtkooperative Gruppenarbeit optimierbar. Inhaltlich sollten, da die religiösen Feiertage teilweise bekannt waren, andere Themen zum Einstieg vermittelt werden, zum Beispiel die heterogene Lebens- und Arbeitsverhältnisse sowie das Verhältnis zu Religion von Juden in Deutschland in verschiedenen historischen Epochen. Des Weiteren müssen die als Grundlage dienenden Materialien klarer gegliedert und fokussiert werden.

Wissenstest. Die kooperative Intervention erzielte keinen größeren Effekt auf den themenspezifischen Wissenserwerb wie die nichtkooperative Intervention. Dies könnte darin begründet liegen, dass in der Vorstudie keine Verfahren eingesetzt wurden, die die unterschiedlichen Ebenen des Wissenserwerbs entsprechend der Lernzieltaxonomie von Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl (1976) detaillierter überprüfen. Zukünftig sollte daher der Wissenstest zwei Skalen beinhalten, die diese Ebenen jeweils besser untersuchen. Dies könnte nach Jürgen-Lohmann, Borsch, und Giesen (2001) sowie Bachmann (2005) eine Erklärung für die fehlenden Effekte des kooperativen Lernens sein, da der Vorteil des kooperativen Lernens vor allem bei freien Antwortaufgaben mit einer höheren Elaboration zu finden ist. Der Wissenstest für die Hauptstudie wird sowohl Mehrfachwahlaufgaben als auch freie Antwortaufgaben enthalten.

In der folgenden Studie könnte zudem die Evaluation um die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer (1981) sowie Lernstrategien (Baumert, Heyn & Köller, 1992) ergänzt werden. Diese Konzepte könnten einen besseren Einblick in die Wirkung der im Training vermittelten Fertigkeiten des kooperativen Lernens geben.

Antisemitische Einstellung. Insbesondere der Fragebogen zum antiisraelischen Antisemitismus sollte der aktuellen Forschung entsprechend in der folgenden Studie

modifiziert werden (Heitmeyer, 2005). Des Weiteren könnte der Einsatz einer übersetzten und adaptierten Version des Fragebogens von Plant und Devine (1998) hilfreich sein, um die für das kooperative Lernen postulierte intensivere Internalisierung von Werten und Normen zu überprüfen (Johnson, Johnson & Holubec, 1992). Weiterhin sollte ein Verhaltensmaß hinsichtlich des themenspezifischen Interesses integriert werden.

Programmevaluation. Um zu überprüfen ob der Kontakt zwischen jüdischen und nichtjüdischen Schülern eine Einstellungsänderung im Sinne der Kontakthypothese hervorruft, sollte eine weitere Kontrollgruppe getestet werden die einen längeren intensiven Austausch, zum Beispiel im Rahmen von einem Schüleraustausch praktiziert. Weiterhin ist zu untersuchen ob die Teilnahmemotivation einen Einfluss auf die Wirksamkeit der Intervention hat. Zudem sollte die Stabilität der Effekte durch eine Follow-up Untersuchung geprüft werden.

Zur Analyse der vorab beschriebenen Fragenkomplexe wurde ein Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppenplan gewählt. Die Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung wird gegenüber drei Vergleichsbedingungen getestet. Als Vergleichsbedingungen wurde eine Kontrollgruppe, eine nichtkooperative Interventionsbedingung sowie bei einigen Instrumenten auch eine explorative Austauschbedingung, eingesetzt (siehe Abbildung 25).

Mit der Gegenüberstellung der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung wird untersucht, inwieweit die kooperative Interventionsbedingung vor allem bei dem themenspezifischen Wissenstand und antisemitischen Vorurteilen dem regulären Schulunterricht mit herkömmlicher Gruppenarbeit überlegen ist. Die Schüler der Kontrollgruppe erhielten in der Trainingszeit regulären Unterricht im Klassenverband.

Ziel dieser Analyse ist es zu untersuchen inwieweit kooperative Elemente (positive Interdependenz, Bewertung der individuellen und der Gruppenarbeit, Gruppenatmosphäre und Gruppenleistung) einen Beitrag zur Steigerung des themenspezifischen Interesses und somit auch des Wissenszuwachs gegenüber der „reinen“ Wissensvermittlung mit herkömmlicher Gruppenarbeit und Frontalunterricht leisten kann. Um den Anteil des Kontakts mit israelischen Schülern ohne eine externe Wissensvermittlung mit kooperativen Elementen zu untersuchen, werden die Unterschiede der beiden Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) in einigen Instrumenten einer explorativen Austauschbedingung gegenübergestellt.

Die Schüler der beiden Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) wurden im zugeordneten Klassenkontext über drei Projektstage trainiert. In der kooperativen Interventionsbedingung arbeiteten die Schüler in Kleingruppen mit jeweils 4 Teilnehmern. Weiterhin wurden die Schüler dieser beiden Interventionsbedingungen hinsichtlich der Teilnahmemotivation in einem 2 (kooperativ / nicht kooperativ) x 2 (freiwillige / verpflichtete Teilnahme) Design variiert (siehe Abbildung 25).

Zur Analyse von Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit der kooperativen Interventionsbedingung werden die nachfolgenden Variablen untersucht. Sie wurden zu den Prätest, Posttest (unmittelbar nach dem Ende des Trainings) und Follow-up Messzeitpunkten (sechs Wochen nach Beendigung des Trainings) bei allen Schülern im Klassenverband erhoben:

- Wissensbezogene Variablen (Wissensleistung bei freien Antwortaufgaben und Mehrfachwahlaufgaben, Selbsteinschätzung des Wissens),
- Einstellungsbezogene Variablen (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus, die *internale und externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*),
- Themenspezifisches Interesse und Austausch.

Die Richtung der Hypothesen zur Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung ergibt sich aus den Trainingszielen. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der kooperativen Interventionsbedingung sollen in Bezug auf die wissens- und einstellungsbezogenen Variablen der Schüler nachgewiesen werden. Zudem soll der Nachweis einer Steigerung des themenspezifischen Interesses und Austauschs erbracht werden. Im Speziellen soll gezeigt werden, dass der Aufbau kooperativer Fertigkeiten zu einer Effektivitätssteigerung im Vergleich zur klassischen Wissensvermittlung mit Frontalunterricht und herkömmlicher Gruppenarbeit beitragen kann. Unter den entsprechenden Voraussetzungen wird zudem zu überprüfen sein, inwieweit der Trainingseffekt über andere Variablen vermittelt wird.

5.1. Fragestellung und Hypothesen

Auf Grundlage der Ergebnisse der Voruntersuchung wurde die kooperative Interventionsbedingung mit den dazugehörigen Texten und Instrumenten zur Untersuchung des themenspezifischen Wissens sowie der antisemitischen Einstellung optimiert. In einer größer angelegten Hauptuntersuchung sollen im Wesentlichen sechs Fragenkomplexe bearbeitet werden:

- a) *Replikation und Stabilitätsprüfung*: Ein Anliegen der Hauptuntersuchung bestand darin, die Befunde der ersten Studie, in der die generelle Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung nachgewiesen werden konnte, zu replizieren. Zudem sollte die längerfristige Aufrechterhaltung potentieller Interventionswirkungen (zeitlicher Transfer) geprüft werden.
- b) *Themenspezifisches Wissen*: In der Vorstudie erzielte die kooperative Intervention keinen größeren Effekt auf den themenspezifischen Wissenserwerb wie die nichtkooperative Intervention. In der Hauptstudie sollte der Einfluss der unterschiedlichen Ebenen des Wissenserwerbs entsprechend der Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1976) detaillierter mit Mehrfachwahlaufgaben als auch freie Antwortaufgaben überprüft werden.
- c) *Themenspezifisches Interesse und Austausch*: Die Auswirkung der Interventionen, insbesondere die explizite Vermittlung von Elementen des kooperativen Lernens auf das themenspezifische Interesse und den themenspezifischen Austausch, sollte detaillierter als in der Vorstudie geprüft werden. Von besonderem Interesse war die Implementierung eines möglichst validen und reliablen Verhaltensmaßes.
- d) *Antisemitische Einstellungen*: Der Einfluss von aktualisierten Instrumenten, insbesondere zum Komplex antiisraelischer Antisemitismus war von Interesse. Weiterhin sollte der Einfluss der Interventionen auf die Internalisierung von Werten und Normen mit der Erhebung der internalen und externalen Motivation Antisemitismus abzulehnen, überprüft werden.
- e) *Subjektive Seminarbewertung*: Die Auswirkung der Modifikationen auf die erweiterte subjektive Seminarbewertung war von Interesse.
- f) *Prüfung von Freiwilligkeitseffekten*: In der Hauptuntersuchung soll der Einfluss der Freiwilligkeit einer Teilnahme an der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung überprüft werden. Das heißt, es sollte zu den Prätest-, Posttest- und Follow-up-Messungen zusätzlich der Einfluss einer freiwilligen oder verpflichteten Teilnahme ausgewertet werden.

Zur Analyse dieser sechs Fragestellungen werden die folgenden Hypothesen zu prüfen sein. Die Richtung dieser Hypothesen zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit, vor allem der kooperativen Interventionsbedingung, ergibt sich aus den Trainingszielen bezüglich der jeweiligen Variablen.

Hypothese 1a: Steigerungen des themenspezifischen Wissens

Es wird erwartet, dass die Vermittlung von Informationen sowohl in der kooperativen als auch der nichtkooperativen Interventionsbedingung zu einem Wissenszuwachs bei freien - und Mehrfachwahlaufgaben gegenüber der reinen Kontrollbedingung führt.

Darüber hinaus wird für diese Variablen angenommen, dass die explizite Verwendung und Förderung von Gruppenzielen und individueller Verantwortlichkeit einen zusätzlichen Beitrag zur Steigerung der Lernmotivation, der Informationsverarbeitung und zu Lernfortschritten gegenüber einer „herkömmlichen“ Wissensvermittlung leisten kann (Slavin, 1995; vgl. Wittrock, 1986; Craik & Lockhart, 1972). Insofern wird hier ein Vorteil der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung erwartet. Die nichtkooperative Interventionsbedingung und die Kontrollgruppe wurden als Vergleichsgruppen konzipiert, durch die die Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung abgesichert wird. Außerdem wird erwartet, dass der stärkere Wissenszuwachs der kooperativen Interventionsbedingung insbesondere bei den freien Antwortaufgaben relevant ist. Dies basiert auf der Annahme, dass kooperatives Lernen das Verständnis sowie eine tiefere Verarbeitung des Lernstoffs durch die Elaboration und das gegenseitige Vermitteln und Erklären in den kooperativen Gruppen begünstigt.

Hypothese 1b: Auf Grund der höheren Motivation zur Wissensaneignung, wird für die freiwilligen Teilnehmer innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung ein statistisch bedeutsam höherer Wissenszuwachs als für die Schüler mit verpflichtender Teilnahme erwartet

Hypothese 2a: Themenspezifisches Interesse

Wie bereits festgestellt, ist Wissen ein Ansatzpunkt bei der Reduzierung von Vorurteilen. Es wird vermutet, dass Faktoren wie Interesse an den Themen „Juden“, „Antisemitismus“ und „Israel“ sowie bereits vorhandene Kenntnisse das Wissen beeinflussen. Es wird angenommen, dass die Schüler, bei denen das Interesse an der Thematik durch eine aktive Auseinandersetzung in kooperativen Kleingruppen verstärkt wird, ihre Auseinandersetzung mit Antisemitismus intensiver führen, einen häufigeren Austausch mit anderen Menschen hierzu sowie ein höheres Interesse an dieser Thematik als die Vergleichsgruppen haben werden.

Hypothese 2b: Für die freiwilligen Teilnehmer in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung wird ein verstärkter Austausch und höheres Interesse im Vergleich zur verpflichtenden Teilnahme erwartet.

Hypothese 2c: Es wird zu prüfen sein, inwieweit sich Unterschiede beim themenspezifischen Interesse und Austausch auch zwischen den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe ergeben.

Hypothese 2d: Für die Schüler in der kooperativen Interventionsbedingung wird auch bei einem verhaltensnahen Maß wie der Angabe ihrer e-Mail Adresse zum weiteren Bezug themenspezifischer Informationen ein höheres Interesse erwartet.

Hypothese 3a: Verringerung antisemitischer Einstellungen

Über die einstellungsbezogenen Variablen klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus soll die Wirksamkeit der Interventionsbedingungen auf die Verringerung antisemitischer Einstellungen der Schüler differenziert abgebildet werden.

Außerdem wird mit einer modifizierten Skala die *externale und internale Motivation zur Vermeidung von Antisemitismus* (Plant & Devine, 1998) erhoben. Es wird angenommen, dass sie als Maß einer internalisierten Ablehnung antisemitischer Vorurteile dient. Für Schüler der kooperativen Interventionsbedingung, bei denen eine die aktive Teilnahme erfordernde Verbindung von kognitiven und affektiven Lernen zur Aufklärung und Vermittlung von Informationen erfolgt, wird gegenüber den Schülern der Vergleichsbedingungen nach dem Training eine Steigerung der internalen Motivation antisemitische Vorurteile abzulehnen erwartet.

Weiterhin wird die *soziale Dominanzorientierung* (Sidanius et al., 1994) erhoben, da diese als ein Bestandteil eines Systems von Einstellungen und Werten gesehen wird, in das auch Antisemitismus eingebettet ist. Bei den Schülern der nichtkooperativen Intervention und der Austauschbedingung wurde auf Kleingruppenprozesse (Entscheidungsfindung, Vertrauensbildung, Kommunikation und Konfliktmanagement) zur Diskussion und Hinterfragung von Vorurteilen verzichtet. Es wird daher erwartet, dass sich in den Maßen zur Erfassung von antisemitischen Einstellungen und *sozialer Dominanzorientierung* eine stärkere Verringerung der Einstellung bei Schülern der kooperativen gegenüber der Einstellung bei der nichtkooperativen Interventionsbedingung zeigt.

Hypothese 3b: Auf Grund der geringeren Reaktanz und der höheren Motivation, wird für die freiwilligen Teilnehmer innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen

Interventionsbedingung, eine statistisch bedeutsame stärkere Verringerung antisemitischer Einstellungen als für die Schüler mit verpflichtender Teilnahme erwartet.

Hypothese 3c: Auf Grund von intensiver Begegnung und Austauschs wird für die Teilnehmenden der Austauschbedingung eine statistisch bedeutsame stärkere Verringerung antisemitischer Einstellungen als für die Schüler der Unterrichtskontrollgruppe postuliert.

Hypothese 4a: Gruppeneffektivität und -atmosphäre

In der kooperativen Interventionsbedingung wird, analog zur Vorstudie, im Verlauf eine Steigerung der Gruppenproduktivität und der Gruppenatmosphäre erwartet. Die Gruppen bleiben über die drei Interventionstage stabil, so dass sich eine bessere Gruppenidentität herausbilden, und eine effizientere Zusammenarbeit hergestellt werden kann. Die Erhebung der Gruppenproduktivität und -atmosphäre erfolgt an jedem der drei Interventionstage unmittelbar nach der Gruppenarbeit mit Hilfe von Fragebögen zu Gruppenproduktivität und -atmosphäre nach Abrami et al. (1995) in den deutschen Versionen nach Schaefer (2005).

Hypothese 4b: Des Weiteren wird für die freiwilligen Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung eine höhere Selbsteinschätzung der Gruppenproduktivität und -atmosphäre postuliert.

Hypothese 5a: Beurteilung der Projektstage durch die Schüler

Basierend auf den Ergebnissen der Vorstudie ist von besonderem Interesse wie die Schüler die Intervention und die Aufbereitung des Themas bewerten. Aus diesem Grund wurde der Feedbackfragebogen aus der Vorstudie um eine Skala zum Aufgabeninteresse ergänzt. Es wird eine bedeutsam bessere Einschätzung der Projektstage in der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung erwartet.

Hypothese 5b: Außerdem wird für die freiwilligen Teilnehmer in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung eine positivere Bewertung der Projektstage im Vergleich zur verpflichtenden Teilnahme erwartet.

Hypothese 6a: Nachhaltigkeit der Effekte des kooperativen Lernens

Es wird angenommen, dass die Effekte der kooperativen Interventionsbedingung auf die wissens- und einstellungsbezogenen Variablen hinsichtlich des zeitlichen Transfers stabil sind. Es wird erwartet, dass der Leistungsvorteil im themenspezifischen Wissenstest (freie Antwortaufgaben und Mehrfachwahlaufgaben) sowie die geringere Ausprägung

antisemitischer Einstellungen der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber den Schülern der drei Vergleichsbedingungen auch sechs Wochen nach der Beendigung der Intervention stabil bleibt. Dies gilt insbesondere für den antiisraelischen Antisemitismus. Die explizite Verwendung und Förderung von Gruppenzielen und individueller Verantwortlichkeit sollen die Lernmotivation, die Informationsverarbeitung und Lernfortschritte nachhaltiger fördern als die herkömmliche Wissensvermittlung, wie sie bei den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung erfolgte. Daher wird angenommen, dass der Unterschied zwischen den Schülern der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingungen auch sechs Wochen nach dem Ende des Trainings zu Gunsten der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung nachzuweisen ist.

Hypothese 6b: Zudem wird für die freiwilligen Teilnehmer in der kooperativen Interventionsbedingung eine größere Nachhaltigkeit im Vergleich zur verpflichtenden Teilnahme erwartet.

Hypothese 7: Mediatoreffekte

Es wird angenommen, dass der Ausbau des themenspezifischen Kenntnisstands zu einer größeren Verringerung antisemitischer Einstellungen (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus), insbesondere des antiisraelischen Antisemitismus führt. Daher soll überprüft werden, inwieweit dieses Maß den Effekt auf die Verringerung antisemitischer Einstellungen der Schüler vermittelt. Unter den entsprechenden Voraussetzungen werden Mediatormodelle auch für weitere Variablen (Interesse an der Thematik, Intensität des Austauschs) zu prüfen sein.

5.2. Methode

5.2.1. Beschreibung der Stichprobe

Die Studie wurde mit 176 Schülern der Sekundarstufe II aus fünf verschiedenen weiterführenden Schulen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg durchgeführt. Mit dem vorab beschriebenen Untersuchungsdesign (Prätest, Posttest, Follow-up) sollte die Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung an zwei Vergleichsbedingungen und einer explorativen Austauschbedingung getestet werden (siehe Abbildung 24). In zwei Klassen ($n = 60$) wurde die kooperative Interventionsbedingung durchgeführt. In einer der Klassen erfolgte die Teilnahme der Schüler freiwillig, d. h. sie hatten auch die Möglichkeit am regulärem Unterricht teilzunehmen ($n = 18$), während in der anderen Klasse die Teilnahme für alle Schüler verpflichtend war ($n = 42$). Hierbei handelte es sich zudem um zwei verschiedene Gymnasien in Brandenburg.

Der kooperativen Interventionsbedingung wurden zwei Gruppen ($n = 86$) als Vergleichsbedingungen gegenübergestellt. Davon wurden zwei Klassen ($n = 53$) der nichtkooperativen Interventionsbedingung zugeordnet. Wie in der kooperativen Interventionsbedingung, erfolgte die Teilnahme der Schüler in einer Klasse freiwillig, d. h. sie hatten auch die Möglichkeit am regulärem Unterricht teilzunehmen ($n = 10$), während in der anderen Klasse die Teilnahme für alle Schüler verpflichtend war ($n = 43$). Zudem wurden Schüler aus den drei teilnehmenden Schulen ($n = 33$), der Kontrollgruppe, ohne jegliche Intervention zugeordnet.

Den verschiedenen Bedingungen wurden jeweils komplette Klassen zufällig zugeordnet, dies war insbesondere in einem Gymnasium sehr erfolgreich, da die gesamte elfte Klassenstufe verpflichtend an den Projekttagen teilnehmen musste. In dieser Schule wurden die Schüler, anders als in den anderen Schulen klassenübergreifend per Los der jeweiligen Bedingung zugeordnet. So dass innerhalb einer Schule Schüler sowohl an der kooperativen als auch der nichtkooperativen Interventionsbedingung teilnahmen (siehe Abbildung 25).

Außerdem wurden an zwei weiteren Schulen ($n = 30$) Schüler unmittelbar vor und nach der freiwilligen Teilnahme an einem Schüleraustausch mit israelischen Schülern befragt.

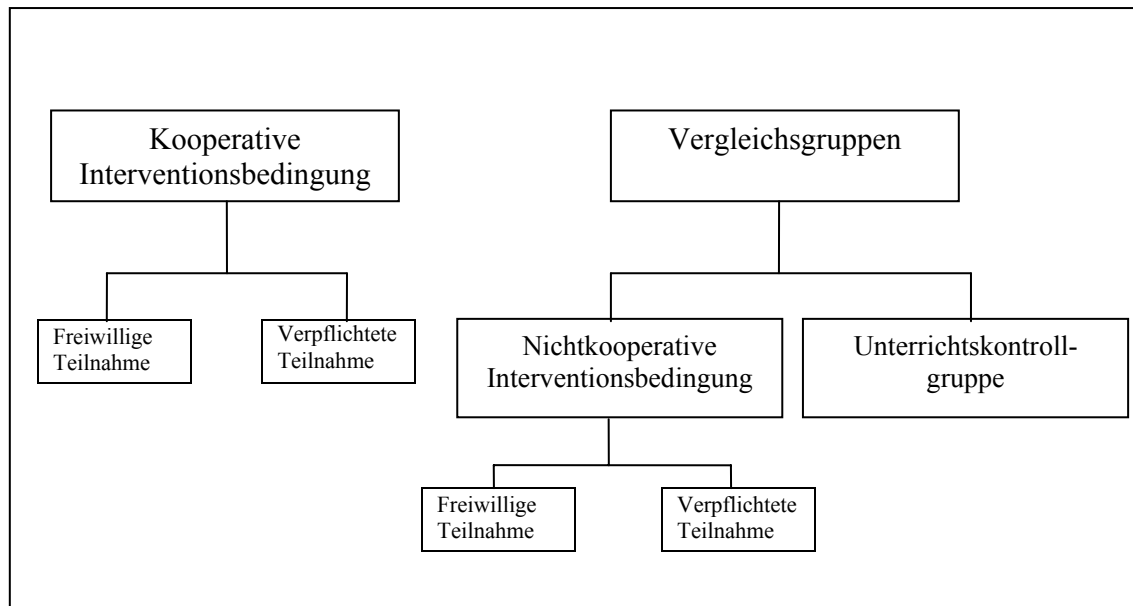


Abbildung 25: Untersuchungsdesign der Hauptuntersuchung.

Anmerkung: die Austauschbedingung wird nicht dargestellt, da deren Erhebung explorativ und auf wenige Instrumente beschränkt ist.

In der Gesamtstichprobe (Prä- und Posttest) betrug der Altersdurchschnitt 16.5 Jahre ($SD = 1.19$). Die Stichprobe setzte sich, innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung, zu annähernd gleichen Teilen aus Mädchen (45 %) und Jungen (53.3 %) zusammen. Von drei Teilnehmern fehlte die Geschlechtsangabe. Die Geschlechtsverteilung und Altersdurchschnitte sind in der Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13: Beschreibung der Stichprobe zum Prä- und Posttest.

Bedingung	<i>N</i>	Mädchen	Jungen	Alter
Kooperative Interventionsbedingung	60	32	27	17,2
nichtkooperative Interventionsbedingung	53	32	19	16,4
Austausch	30	22	8	16,5
Kontrollgruppe	33	22	11	16,0
Gesamt	176	108	65	16,5

Anmerkung: Bei 3 Versuchspersonen fehlten Angaben zum Geschlecht.

Für die Follow-up Untersuchung konnten keine Schüler der Austauschbedingung akquiriert werden (*conditional drop-off*). In den anderen Bedingungen ergaben sich zum dritten Messzeitpunkt ebenfalls variierende geringere Stichprobengrößen, insbesondere bei den Einstellungsfragebögen.

Hinsichtlich der nichtkooperativen Interventionsbedingung ist hinzufügen, dass 10 Schüler (männlich = 4, weiblich = 6) der nichtkooperativen Bedingung, die freiwillig an der Intervention teilgenommen haben, ausgefallen sind. Es handelt sich hierbei ebenfalls um einen *conditional drop-off*, da eine Erhebung an ihrer Schule zum dritten Messzeitpunkt nicht realisiert werden konnte.

Basierend auf dem Verlust der vollständigen Austauschbedingung und mehrerer Probanden zum dritten Messzeitpunkt wurden alle Analysen, insbesondere die Varianzanalysen mit Messwiederholung mit jeweils allen Teilnehmern, die nur an zwei Messzeitpunkten anwesend waren, sowie mit denen, die an allen drei Erhebungen teilnahmen, durchgeführt. Bei Differenzen der statistisch bedeutsamen Ergebnisse werden diese dargestellt. Zudem werden die Ergebnisse über zwei Messzeitpunkte dargestellt, wenn die Instrumente auch in der Austauschbedingung eingesetzt wurden. Die Graphiken und Mittelwerttabelle beziehen sich jedoch, mit Ausnahme der Austauschbedingung, auf die Schüler die zu allen drei Messzeitpunkten anwesend waren.

5.2.2 Beschreibung der Trainingsprogramme

Das Trainingsprogramm entspricht in vielen Teilen der ersten Studie (siehe Kapitel 4), daher werden im Folgenden nur die auf den Erkenntnissen der Vorstudie basierenden Modifikationen erläutert.

Eine wesentliche Veränderung bestand darin, dass die Motivation der Teilnahme variiert wurde. Während in der Vorstudie nur Freiwillige an den Projekttagen partizipierten, nahm in der Hauptuntersuchung an einem Brandenburger Gymnasium die gesamte 11. Klassenstufe verpflichtend teil. Diese Schüler wurden zufällig per Los der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung zugeteilt ($n = 85$). Außerdem wurde an dieser Schule eine Kontrollgruppe rekrutiert. An zwei anderen Gymnasien wurde jeweils eine Klasse untersucht, bei der die Teilnahme an der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung freiwillig war, um den Einfluss der Teilnahmemotivation zu untersuchen.

Eine weitere wesentliche Veränderung war die Verringerung der Gruppengröße in der kooperativen Interventionsbedingung auf 4 Teilnehmer. Diese basiert insbesondere auf den mündlichen Schülerrückmeldungen aus der Vorstudie, die sich eine kleinere Gruppengröße wünschten.

Zudem erfolgte eine inhaltliche Veränderung des ersten Projekttagess der sich nun mit soziokulturellen Fakten zum Leben von Juden in Deutschland im Zeitraum von 1780 – 1945 beschäftigt (siehe Abbildung 29). Die anderen beiden Projektstage wurden abgesehen von Modifikationen der Texte in der Konzeption beibehalten (siehe Abbildung 28).

Die Schüler wurden über die Dauer von drei Projekttagen a sechs Stunden, von Psychologie- und Lehramtsstudenten angeleitet. Vor Beginn des Trainings wurde mit den Trainern das Manual und die verschiedenen Materialien besprochen sowie das Instruktionsverhalten erläutert und geübt. Die Schüler der Kontrollgruppe erhielten während der gesamten Trainingszeit regulären Unterricht im Klassenverband.

Kooperative Interventionsbedingung. Die Grundlage der kooperativen Interventionsbedingung in der Hauptuntersuchung bildeten erneut die einzelnen Elemente der Methode *Co-op Co-op* von Kagan (1992) (siehe 4.1.2.), deren Umsetzung sich bereits in der Vorstudie als effektiv erwiesen hat. Darüber hinaus wurde dem Aufbau von kooperativen Gruppenprozessen zur Förderung einer positiven Interdependenz an allen Tagen der Intervention durch die explizite Vermittlung von Methoden zu Gruppenprozessen insbesondere die Förderung der positiven Interdependenz und der konstruktiven Konfliktlösung ein stärkeres Gewicht als in der Vorstudie beigemessen. Vermittlung, Anwendung und Festigung der kooperativen Strategien und Prozesse wurden durch den wiederholten Einsatz und dem Feedback an den drei Projekttagen unterstützt.

Die Hinweise zur Präsentationsvorbereitung erfolgten, sowohl für die individuelle als auch für die Teamarbeit, in Anlehnung an die von Zimmerman (2002) postulierten Phasen der Selbstregulation. Die *Forethought Phase (strategic planning / goal setting)*, die *Performance Phase (self-monitoring / self control)* und die *Self-Reaction Phase (self-evaluation / self-reaction)*.

Durch dieses Vorgehen sollte die Anregung kooperativer Aktivitäten bei der inhaltlichen Planung in folgender Hinsicht verbessert werden: Zum einen waren die Schüler angehalten, wesentliche Gliederungspunkte der nachfolgend zu verfassenden Präsentation vorausschauend zu bedenken, zu ordnen und schriftlich zu fixieren. Damit wurde das für ungeübte Schüler typische Vorgehen unterbunden, alle Informationen, die zu dem entsprechenden Thema präsent sind, überhastet und planlos abzuschreiben (*knowledge-telling*; Scardamalia & Bereiter, 1987). Zudem wurden wesentliche inhaltliche und gestalterische Kriterien, die für die Bewertung von Präsentationen von Bedeutung sind, bereits vor der Planungsphase festgelegt und bei der Generierung der Ideen berücksichtigt. Schließlich war es für jeden Schüler durch die Vorgaben der Textfragen

und Präsentationsanforderungen möglich, die bis dahin generierten Ideen auf ihre Vollständigkeit und ihren Sinnzusammenhang hin zu überprüfen und gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen.

Zusätzlich wurde den Schülern in der Planungsphase vermittelt, wie sie sich konkrete (ergebnisbezogene) Ziele für die zu verfassende Präsentation setzen können. Es wurde festgelegt, dass jeweils ein Teammitglied für die Zeitplanung und -einhaltung (*Timekeeper*) sowie für die Zielerreichung (*Goalkeeper*) verantwortlich ist. Die Schüler wurden zunächst mit der Skala der Gruppeneffektivität vertraut gemacht. Für jedes der fünf inhaltlichen Elemente konnte auf einer fünfstufigen Skala die persönliche Einschätzung vorgenommen werden. Die Schüler legten dann, basierend auf ihre vorherigen Teamarbeiten, ergebnisbezogene individuelle Ziele fest („Ich will in meiner nächsten Präsentation besonders darauf achten, die wesentlichen Inhalte kompetent zu vermitteln.“). Die Stärkung von Fertigkeiten zur Zielsetzung wurde hier mit der Vermittlung von Methoden zur Selbstüberwachung (Kontrolle/Bewertung) und Regulation (Korrektur/Überarbeitung) kombiniert.

Bei der sich anschließenden Phase des Übersetzens, die mit der *Performance Phase* in Zimmermans Phasenmodell der Selbstregulation (2002) korrespondiert, werden aus den schriftlich fixierten Ideen und Gedanken der Planungsphase Präsentationen und Vorträge entwickelt. Dieser Prozess wurde zum einen dadurch unterstützt, dass den Schülern ein „schrittweises“ Vorgehen beim Vorbereiten der Präsentation vermittelt wurde: Nachdem der individuelle Vortrag produziert wurde, überprüften die Schüler deren logische Abfolge und Verknüpfungen, bevor sie zum gemeinsamen Ablauf der Gruppenpräsentation übergingen. In einer dritten Phase (*Self-Reflection Phase*), in der nach Zimmerman (2002) Prozesse der Selbstbewertung und Selbststeuerung von Bedeutung sind, werden die gemeinsame Präsentation und deren Vorträge überarbeitet. Das heißt das Produkt ist nach inhaltlichen, formalen und stilistischen Kriterien zu bewerten, und auf dessen Grundlage zu korrigieren.

Konzeption der nichtkooperativen Interventionsbedingung In der Hauptuntersuchung sollte der kooperativen Interventionsbedingung ebenfalls ein alternatives Programm gegenübergestellt werden, welches auf die Vermittlung der gleichen Inhalte abzielt. Dieses Programm verzichtet jedoch auf die explizite Anregung kooperativer Prozesse in der Gruppenarbeit und bewertet nur die individuelle Arbeit. Dadurch soll die Wirksamkeit kooperativer Komponenten analysiert werden. In allen

anderen Punkten entsprach dieses Training (Durchführungsdauer, vermittelte Inhalte, Durchführungsmodus, selbstregulative Techniken usw.) der kooperativen Interventionsbedingung. Die Übereinstimmung der beiden Trainingsprogramme in diesen Punkten ist für die Hypothesenprüfung von entscheidender Bedeutung. Daher wurde das Alternativprogramm der Vorstudie überarbeitet. Es wird im Folgenden als nicht-kooperative Interventionsbedingung bezeichnet.

Grundlage des Alternativtrainings bildete ebenfalls die Vermittlung von Inhalten zu Antisemitismus sowie die Ausarbeitung und reflektierte Präsentation der Informationen. Der Unterschied zu kooperativen Interventionsbedingung besteht darin, dass keine Gruppenpräsentation erstellt wurden und die Herstellung von Zusammenhängen und Übergängen durch die Teamer erfolgte. Die Schüler erhielten ein kriterienbasiertes Feedback und Anregungen, ihre Präsentationen dementsprechend zu überarbeiten. Eine Zusammenfassung der Unterschiede beider Interventionsprogramme findet sich in Abbildung 26.

Trainingselemente	KOOP	NKOOP
Wissensvermittlung zum Thema Antisemitismus	X	X
Vermittlung von Präsentationstechniken	X	X
Selbstkontrolle, Selbstbewertung und Selbstkorrektur	X	X
Auswertung der individuellen Leistungen (Präsentationen)	X	X
Auswertung der Gruppenleistungen (Präsentationen)	X	
Kooperative Elemente:	X	
<ul style="list-style-type: none"> kooperative positive Interdependenz – Verantwortung für das individuelle Verständnis und das der Teammitglieder Bewertung der individuellen und der Gruppenleistung Interpersonelle und Kleingruppenfertigkeiten z. B. konstruktive Konfliktlösung Qualität der Schülerinteraktion face to face promotive interaction (Johnson et al., 1994b) 		

Abbildung 26: Gegenüberstellung der Trainingselemente der kooperativen und der nicht-kooperativen Interventionsbedingung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung

5.2.3. Ablauf der Hauptuntersuchung und Durchführung der Intervention

Bei den Schülern aller drei Bedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung, Kontrollgruppe) wurden vor Beginn der Intervention das themenspezifische Wissen (Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben), antisemitische Einstellungen (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus, *internale und externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*), die *soziale Dominanzorientierung* sowie das Interesse am Thema Antisemitismus und der Austausch zu dieser Thematik erfasst. Diese Erhebung wurde zu den Posttest- und Follow-up-Messungen bei allen Schülern wiederholt (zu den eingesetzten Verfahren siehe 5.2.4.).

Nur bei der Austauschbedingung konnten keine Daten für die Follow-Up Messung erhoben werden. Für diese wurden zudem nur ausgewählte Instrumente in derselben Version eingesetzt (klassischer und sekundärer Antisemitismus, die soziale Dominanzorientierung, *internale und externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens).

Der Ablauf der Intervention entspricht größtenteils der Vorstudie (siehe Abbildung 27) mit den wesentlichen Ausnahmen, dass die Austauschbedingung hinzugekommen ist, der Wissenstest und der Fragebogen zum antiisraelischen Antisemitismus modifiziert wurde, der Fragebogen zur *externalen und internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* hinzukam sowie die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung überarbeitet wurden.

Die Austauschbedingung ist nicht in der Abbildung aufgeführt, da es sich um keine zufällig zugeordnete Bedingung handelt sondern um zwei Schulen an denen die Schüler freiwillig an einem Austausch mit israelischen Schülern teilnahmen. Der Austausch erfolgte ohne Intervention durch den Verfasser. Es erfolgte nur die Erhebung ausgewählter identischer Instrumente. Die Prä- und Posttest Erhebung erfolgte jeweils zeitnah vor und nach dem Austausch.

	Koop	NKOOP	KG
T1	Wissenstest und Selbsteinschätzung des Wissens, Antisemitische Einstellung (Klassischer Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus, antiisraelischer Antisemitismus, externe und interne Motivation Antisemitismus zu vermeiden), soziale Dominanzorientierung		
1. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Einteilung der Teams und Teambildende Aktivität „Namecard“➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Themenvergabe➤ Präsentationstechniken➤ Gruppenpräsentationen zu Soziokulturellen Fakten über das Leben von Juden in Deutschland 1780 -1945➤ Evaluation und Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none">➤ Kennenlernrunde mit Erwartungsabfrage➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ Präsentationstechniken➤ Individuelle Präsentationen zu Soziokulturellen Fakten über das Leben von Juden in Deutschland 1780 - 1945➤ Evaluation und Zusammenfassung	R U K
2. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Teambildende Aktivität cooperative graffiti zu den Begriffen „Israel“ und „Jude“➤ Einführende Vorträge zu den Themen Themenvergabe➤ Gruppenpräsentationen zu den Themen Zionismus, Entstehung und Entwicklung des Staates Israel, Medienanalyse➤ Evaluation und Zusammenfassung➤ Gemeinsame Analyse der Dokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind“ von E. Schapira	<ul style="list-style-type: none">➤ Brainstorming zu den Begriffen „Israel“ und „Jude“➤ Einführende Vorträge zu den Themen Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ individuelle Präsentationen zu den Themen: Zionismus, Entstehung und Entwicklung des Staates Israel, Medienanalyse➤ Evaluation und Zusammenfassung➤ Gemeinsames Analyse der Dokumentation „Drei Kugeln und ein totes Kind“ von E. Schapira	
3. Tag	<ul style="list-style-type: none">➤ Teambildende Aktivität cooperative graffiti zu den Begriffen „Antisemitismus“ und „Verantwortung“➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Themenvergabe➤ Gruppenpräsentationen zu den Themen Antisemitismus in Deutschland nach 1945, Islamistischer Antisemitismus, Verschwörungstheorien➤ Vorstellung und Diskussion von zivilgesellschaftlichem Engagement gegen Antisemitismus, Diskussion mit Vertretern des BJSD und der israelischen Botschaft➤ Mündliches und schriftliches Feedback zu den Projekttagen	<ul style="list-style-type: none">➤ Brainstorming zu den Begriffen „Antisemitismus“ und „Verantwortung“➤ Einführende Vorträge zu den Themen und Vergabe der Minithemen an die Schüler➤ Individuelle Präsentationen zu den Themen: Antisemitismus in Deutschland nach 1945, Islamistischer Antisemitismus, Verschwörungstheorien➤ Vorstellung und Diskussion von zivilgesellschaftlichem Engagement gegen Antisemitismus, Diskussion mit Vertretern des BJSD und der israelischen Botschaft➤ Mündliches und schriftliches Feedback zu den Projekttagen	
T2	siehe Prätest, direkt im Anschluss an die Intervention		
T3	siehe Prätest, direkt im Anschluss an die Intervention		

Abbildung 27: Ablauf der Hauptuntersuchung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung, KG = Kontrollgruppe, RUK = Regulärer Unterricht im Klassenverband beziehungsweise andere Projekte

Im Unterschied zur Vorstudie wurde der inhaltliche Schwerpunkt des ersten Projekttages für die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung verändert, um die Darstellung der Heterogenität von Juden in Deutschland u. a. auch hinsichtlich der

Religiosität zu verbessern. Daher wurden in Anlehnung an Kaplan (2003) drei Epochen 1780 – 1871, 1871 – 1918, 1918 – 1945 mit den jeweiligen vier Schwerpunkten Verhältnis zur Religiosität, die Beziehungen zwischen Juden und Nichtjuden, Arbeit und Wirtschaftsleben sowie Freizeit und Familie (siehe Abbildung 28) bearbeitet.

Diese Schwerpunktsetzung basiert zudem auf dem Ziel den Stereotypen der „reichen und einflussreichen Juden“ sowie der homogen Sichtweise auf Juden und der angeblichen Separation aller Juden historische Fakten entgegenzusetzen und vielfältige soziale Identitäten darzustellen (Tajfel, 1982).

Die Texte von Kaplan (2003) dienten als Anregung und wurden so umgesetzt, dass die einzelnen Texte hinsichtlich des Textumfangs, -schwierigkeitsgrades und der Informationsdichte vergleichbar waren (Abbildung 28).

Anfänge der Integration (1780-1871)

- Freizeitaktivitäten, Wandel in den religiösen Gewohnheiten des Einzelnen, Beziehungen zwischen Juden und Nichtjuden: Freundschaft und Feindschaft, Soziale Mobilität und unterschiedliche Prosperitätsniveau

Konsolidierung eines bürgerlichen Lebens im kaiserlichen Deutschland (1871-1918)

- Kontakte nach außen: geselliger Umgang mit Nichtjuden, fortwährende Umwandlung des Judentums, Handels- und Industriearbeit in Klein- und Großstädten, Kultur und soziale Schicht

Vom Alltag zum Ausnahmezustand: Juden in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus (1918-1945)

- Juden und Nichtjuden in einer Familie, Jüdische Gemeinden: Wachsender Aufgabenkreis und wachsende Schwierigkeiten, Selbsthilfe: Ersatztätigkeit und Erlernen neuer Berufe

Abbildung 28: Überblick über die Inhalte der Texte für den ersten Projekttag.

Zur Gestaltung der Materialien wurden auch die Empfehlungen für den Unterricht des Leo Baeck Institut Frankfurt („Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht“, <http://www.leobaeck.de/unterricht.html>) genutzt. Denn neben theoretischer und praktischer Plausibilität ist auch eine zielgruppengerechte Materialgestaltung für eine erfolgreiche Intervention relevant (Bee-Götsche, 1995). Zum besseren Verständnis gab es außerdem eine prägnante Einführung in die jeweilige Epoche in Deutschland durch die Teamer.

Eine Kurzdarstellung der zu bearbeitenden Texte des zweiten und dritten Projekttag ist der Abbildung 11 im Abschnitt 4.1.2 zu entnehmen². Bei den Projekttagen wurden für die Schüler jeweils in das Thema einführende Referate gehalten. Sie wurden gebeten, hierbei aufmerksam zuzuhören. Denn eine basale Fähigkeit, insbesondere für das kooperative Lernen, ist das aktive Zuhören (Aronson & Patnoe, 1997). Dieses wurde bereits am Anfang geübt, denn sonst könnten Gruppenmitglieder weniger motiviert sein und sich weniger intensiv auf die nächste Gruppensitzung vorbereiten. Diese Aspekte des aktiven Zuhörens wurden auch in der nichtkooperativen Interventionsbedingung vermittelt. Sie werden von Johnson und Johnson (1999) mit dem Begriff *group processing* zusammengefasst. Darüber hinaus wurde den Schülern vorab mitgeteilt, dass ihnen im Anschluss Fragen zu den Präsentationen gestellt werden würden.

Die Schüler in beiden Interventionsbedingungen wurden analog zur Vorstudie für die Dauer von sechs Zeitstunden von fünf Psychologie- und Lehramtsstudierenden sowie dem Verfasser über einen Zeitraum von drei Projekttagen trainiert. Die Trainer erhielten vor der Durchführung des Programms eine umfassende Einweisung in die Inhalte der einzelnen Trainingskomponenten und Instruktionsprinzipien. Außerdem erprobten sie deren Umsetzung in praktischen Übungen unter Anleitung des Verfassers. Jedem Trainer wurde ein Handbuch zur Verfügung gestellt, in dem detaillierte Instruktionen für jeden Projekttag zusammengestellt waren. Dieses Handbuch beinhaltete insbesondere die Methode *Co-op Co-op* sowie Zusammenfassungen aus Abrami et al. (1995). Während der Durchführung der Intervention wurde täglich Rücksprache gehalten und anhand der Handbücher überprüft, inwieweit die einzelnen Elemente der entsprechenden Projekttag auch tatsächlich umgesetzt werden konnten.

Im Folgenden werden die Instruktionsinhalte für jeden Projekttag, insbesondere in Bezug auf die Abgrenzung zwischen der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung, genauer beschrieben.

Umsetzung der Trainingselemente für die kooperative Interventionsbedingung

Erster Projekttag: Für die kooperative Interventionsbedingung erfolgte die Vermittlung der Inhalte zum Thema Antisemitismus und der Methoden zum kooperativen Lernen (*Co-op Co-op*) – wie schon in der Vorstudie – entsprechend der von Kagan (1992) postulierten Elemente.

² Die vollständigen verwendeten Materialien liegen den Gutachtern vor und können bei Bedarf vom Autor bezogen werden.

Zur Verdeutlichung des Ablaufs ist der erste Projekttag exemplarisch in der Abbildung 29 dargestellt.

Zeit	Ablauf 1. Projekttag in der kooperativen Intervention
7:00 – 7:45	<ul style="list-style-type: none"> • Prätesterhebung
8:00	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung, Organisatorisches, Regeln und Advance Organisier
8:15 8:25 8:30 9:15	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerzentrierte Klassendiskussion mit Brainstorming in der Klasse zum Thema: „Wer ist Jude?“ und Zusammenfassung der Diskussionsstandpunkte • Einteilung der Teams. Einteilung der Teams á 4 Schüler per Losverfahren • Teambildende Aktivitäten. „Name Card“ und „cooperative graffiti“ nach Abrami et al. (1995) zu den Themen: „Jude“, „Antisemitismus“ und „Israel“ • Einführung in Aspekte der jüdischen Kultur und Religion und Darstellung des heterogenen jüdischen Lebens in Deutschland heute (Impulsreferat unter Einbeziehung der Schüler) und Videoausschnitt zum Alltag eines jüdischen Gymnasiasten in Berlin („Zwischen Leben und Beten“, RBB-Brandenburg, 2003).
9:40	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Minuten Pause
9:50 10:20	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der PQ4R Methode zum effektiven Lesen von Texten und Vorstellung von Präsentationstechniken (Mindmapping, Kartentechnik). • Hinweise zum Arbeiten in Gruppen, Zeitmanagement, Arbeitsteilung und Metaplantchnik. • Vorstellung der Methode Co-op Co-op nach Kagan (1992). <p>Vorstellung und Auswahl der zur Auswahl stehenden drei Themen: Soziokulturelle Fakten zum Leben von Juden in Deutschland 1780 – 1871, 1871 – 1918, 1918 -1945</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausgabe der Texte und diverser Zusatzmaterialien (Hintergrundinformationen, Anschauungsmaterial). • Selbstständige Auswahl der Mini-Themen in den Teams und Erstellen eines Zeit- und Arbeitsplans. • Vorbereitung, Präsentation und Diskussion der Mini-Themen-Präsentationen in den Teams. • Vorbereitung der Teampräsentation in den Teams.
11:50	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Minuten Mittagspause
12:20	<ul style="list-style-type: none"> • Teampräsentation der Arbeitsergebnisse vor den anderen Teams, unter Beteiligung aller Teammitglieder. Die Projektleiter begleiteten die Präsentation und klärten offengebliebene Fragen. • mündliche und schriftliche Evaluation (Fragebogen zur Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre) durch die Teilnehmer und Teamern.
13:20	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Minuten Pause
13:30	<ul style="list-style-type: none"> • Hinführung zur Thematik „Vorurteile“ am Beispiel des Antisemitismus (Impulsreferat unter Einbeziehung der Schüler)

Abbildung 29: Ablauf des ersten Projekttags in der kooperativen Intervention

In der ersten Trainingseinheit erarbeiteten die Trainer – zur sprachlichen Vereinfachung werden die jeweiligen beiden Trainer nicht extra benannt – in Interaktion mit den Schülern grundlegende Regeln für den gegenseitigen Umgang (gegenseitiger Respekt, Zuhören und ausreden lassen, Kritik sachlich und nicht persönlich äußern, Kritik begründen können, Verzicht auf stereotype Polemiken gegenüber Juden, Moslems, Christen etc.) sowie dem Ablauf. Des Weiteren wurde vor dem Beginn des ersten Projekttagess die Prätesterhebung von 07:00 Uhr – 07:45 Uhr durchgeführt.

Der Ablauf des zweiten und dritten Projekttagess entsprach von der Struktur dem ersten Projekttag. Ausnahme waren die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung (siehe Abbildung 28) inklusive der dazugehörigen Einführungsvorträge und dem Verzicht auf die Gruppeneinteilung. An deren Stelle wurden vertiefend Zusammenfassungs- und Präsentationstechniken sowie kooperative Prozesse (siehe Abbildung 27) unterstützt, wie beispielsweise Zeitmanagement sowie der wiederholte Ablauf von *Co-op Co-op*. Zudem wurden die Schüler in dem weiteren Gebrauch der Strategien des kooperativen Lernens bekräftigt. Explizite Hilfestellung gaben die Trainer während der Ausarbeitungen insbesondere den Schülern mit erheblichen Schwierigkeiten. Vor der Intervention durch die Trainer war jedoch das jeweilige Team aufgefordert ihre Teamkollegen zu unterstützen und sich gegenseitig zu helfen.

Am dritten Projekttag wurden neben der inhaltlichen Gruppenarbeit und Präsentation, auch Handlungsperspektiven gegen Antisemitismus inner- und außerhalb der Schule durch die Teamer vorgestellt. Des Weiteren wurden entsprechend dem *Cognitive Apprenticeship Ansatz* (Collins, Brown & Newman, 1989) mit den Schülern Perspektiven für eigenes Engagement mit Unterstützung der Trainer bei der Umsetzung diskutiert. Die Anregung von weiteren Handlungsmöglichkeiten basierten unter anderem auf neueren Konzepten der Gedenkstättenpädagogik, die die Erkundung und die Selbstaufklärung mittels gruppenspezifischer und regionalhistorischer Angebote des entdeckenden Lernens befürworten (u. a. <http://www.fritz-bauer-institut.de/publikationen.htm#Konfrontationen>). Weitere Möglichkeiten stellen Geschichtswerkstätten, Stolpersteinprojekte, lokale Rechercheprojekte sowie die Anregung zum Austausch mit jüdischen Schülern / Gruppen dar.

Außerdem gab es an einer Schule eine Diskussion mit einem Vertreter des Bundes Jüdischer Studierender über die Themenbereiche Juden in Deutschland, Beziehung zu Israel und Antisemitismus. Dies diente unter anderem der *Representations of Significant*

Others (RSO) (Anderson & Cole, 1990), um stereotypen Einstellungen von Juden entgegenzuwirken.

In einem Gymnasium bei dem die gesamte 11. Klassenstufe verpflichtend an den Projekttagen partizipierte, wurde eine gemeinsame Diskussion der Schüler aus der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit einer Referentin der Botschaft des Staates Israel in der dortigen Aula durchgeführt. Neben den Themen der Diskussion mit dem Vertreter des BJSD wurden insbesondere Fragen zur politischen Situation in Israel und den angrenzenden Staaten diskutiert.

Die Schüler eines weiteren Gymnasiums, die freiwillig partizipierten, konnten auf Grund der geringeren Größe gemeinsam mit dem Verfasser in der Botschaft des Staates Israels in Berlin mit dieser Referentin diskutieren. Zum Abschluss der Projekttag wurde in allen Schulen die Auswertungsrunde, die ein mündliches und schriftliches Feedback beinhaltete. Am darauf folgenden Schultag wurde die Posttesterhebung durchgeführt.

Umsetzung der Trainingselemente für die nichtkooperative Interventionsbedingung

Erster Projekttag: Für die nichtkooperative Interventionsbedingung erfolgte die Vermittlung der Inhalte zum Thema Antisemitismus und der Methoden analog zur Vorstudie entsprechend herkömmlicher Gruppenarbeit und durch Frontalunterricht. Der Ablauf der Interventionsbedingung ist exemplarisch für den ersten Projekttag in der Abbildung 30 dargestellt.

Wie in der kooperativen Interventionsbedingung erarbeiteten die Trainer in Interaktion mit den Schülern grundlegende Regeln für den gegenseitigen Umgang. Diese entsprechen denen der kooperativen Interventionsbedingung. Weiterhin wurde der Ablauf der Projekttag vorgestellt. Außerdem wurde auch in dieser Interventionsbedingung vor dem Beginn des Projekttag die Prätesterhebung von 07:00 Uhr – 07:45 Uhr durchgeführt.

Wie bereits für die kooperative Interventionsbedingung erläutert unterschieden sich der zweite und dritte Projekttag vom ersten durch die Vertiefung der Zusammenfassungs- und Präsentationstechniken und selbstregulatorischer Fertigkeiten mit dem Ziel einer kompetenten Methodenauswahl und -anwendung. Außerdem wurden die Schüler angeregt, diese Techniken zu implementieren und zu vertiefen. Der relevante Unterschied zur kooperativen Interventionsbedingung besteht im Verzicht auf die Vermittlung kooperativer Elemente, den Austausch mit anderen Schüler und die Förderung der positiven Interdependenz der Schüler sowie der ausschließlichen Bewertung der individuellen

Leistung. Die Trainer gaben insbesondere Schülern mit erheblichen Schwierigkeiten explizite Hilfestellung und bezogen nicht die anderen Schüler in die Unterstützung dieser Schüler ein. Abseits hiervon entsprach der Ablauf des zweiten und dritten Projekttag dem der kooperativen Interventionsbedingung (siehe Abbildung 30).

Zeit	Ablauf 1. Projekttag in der nichtkooperativen Intervention
7:00 – 7:45	<ul style="list-style-type: none"> • Prätesterhebung
8:00	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung, Organisatorisches, Regeln
8:15	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerzentrierte Klassendiskussion mit Brainstorming in der Klasse zum Thema: „Wer ist Jude?“ und Zusammenfassung der Diskussionsstandpunkte
8:25	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler stellen sich einzeln mit Namen, einer Eigenschaft oder Fähigkeit, die sie besonders gut können, etwas was sie besser können möchten und einem Hobby vor.
8:40	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenbrainstorming mit Diskussion zu den Themen: „Jude“, „Antisemitismus“ und „Israel“
9:15	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in Aspekte der jüdischen Kultur und Religion und Darstellung des heterogenen jüdischen Lebens in Deutschland heute (Impulsreferat unter Einbeziehung der Schüler) und Videoausschnitt zum Alltag eines jüdischen Gymnasiasten in Berlin („Zwischen Leben und Beten“, RBB-Brandenburg, 2003).
9:40	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Minuten Pause
9:50	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der PQ4R Methode zum effektiven Lesen von Texten und Vorstellung von Präsentationstechniken (Mindmapping, Kartentechnik).
10:20	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der drei Themen: Soziokulturelle Fakten zum Leben von Juden in Deutschland 1780 – 1871, 1871 – 1918, 1918 -1945, Vergabe der Mini-Themen per Losverfahren und Ausgabe der Texte und diverser Zusatzmaterialien (Hintergrundinformationen, Anschauungsmaterial). • Selbstständiges Erarbeiten der Mini-Themen in Stillarbeit; Vorbereitung der individuellen Präsentationen.
11:50	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Minuten Mittagspause
12:20	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Arbeitsergebnisse vor den anderen Schülern. Die Trainer begleiteten die Präsentation und klärten offengebliebene Fragen. • mündliche Evaluation
13:20	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Minuten Pause
13:30	<ul style="list-style-type: none"> • Hinführung zur Thematik Antisemitismus (Impulsreferat unter Einbeziehung der Schüler)

Abbildung 30: Ablauf des ersten Projekttag in der nichtkooperativen Intervention.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass bei den Schülern der nichtkooperativen Bedingung folgende Maßnahmen, die bei den Schülern der kooperativen Bedingung eingesetzt wurden, entfielen:

- Teambildende Aktivitäten
- Forcierung der gegenseitigen Unterstützung der Schüler
- Erarbeitung einer gemeinsamen Präsentation nach vorheriger Diskussion
- Bewertung und Feedback der individuellen Arbeit und der Gruppenpräsentation
- Auswertung der Gruppenatmosphäre und -leistung (positive Interdependenz)

Austauschbedingung. Die Schüler der beiden Schulen, die als Austauschbedingung zur Verfügung standen, nahmen zwischen dem Prä- und Posttest an einem einwöchigem Austauschprogramm mit israelischen Schülern teil, bei dem die deutschen und israelischen Schüler neben dem Programm auch ihre Freizeit miteinander verbrachten und jeweils bei den Gasteltern untergebracht waren. An der Durchführung des Austauschs war der Verfasser nicht beteiligt. Die Teilnahme am Austauschprogramm war freiwillig und beinhaltete die Verpflichtung sich inhaltlich und organisatorisch darauf vorzubereiten, u. a. in gemeinsamen Sitzungen mit den verantwortlichen Lehrern. Die Erhebung erfolgte mit dem Ziel, den Einfluss des direkten Austauschs mit israelischen Schülern auf antisemitische Einstellungen explorativ zu untersuchen.

Kontrollgruppe. Die Schüler der drei Schulen, die als Unterrichtskontrollgruppe zur Verfügung standen, erhielten im Zeitraum der Intervention regulären Schulunterricht ohne Bezug zum Thema.

5.2.4 Testmaterial und Untersuchungsvariablen

Testmaterial: Zur Erfassung wissens- und einstellungsbezogener Variablen waren die Schüler zu den drei Messzeitpunkten aufgefordert worden, Fragebögen und Wissenstests auszufüllen. Als Material für den Wissenstest wurden in Absprache mit Fachlehrern für die Fächer Geschichte und Politische Bildung sowie Schülern der elften Klassenstufe Fragen ausgewählt, die für Schüler der elften Klasse in ihrem Anregungs- und Anforderungscharakter als vergleichbar eingeschätzt wurden und dem vermittelten Wissen der Projektstage entsprachen. Außerdem wurden die modifizierten Instrumente in einer Validierungsstudie überprüft. Nach der Evaluation der Vorstudie ergab sich für die Wissenskala ein Modifikationsbedarf hinsichtlich der Gleichverteilung der freien

Antwortaufgaben und der Wahlaufgaben um die einzelnen Hauptkategorien der Taxonomie nach Bloom et al. (1976) besser untersuchen zu können (siehe Anhang 9.2).

Des Weiteren wurde die Verwendung eines Instruments zur Erfassung der Motivation, antisemitische Einstellungen zu vermeiden (siehe Abbildung 36) als sinnvoll erachtet. Daher wurden sowohl die modifizierte Wissensskala, als auch die übersetzte und zum Thema Antisemitismus spezifizierte Skala *Internale und Externale Motivation Vorurteile zu vermeiden* (Plant et al., 1998) in einer Validierungsstudie auf Ihre Reliabilität und Validität untersucht (Tabelle 14). Die Stichprobe bestand aus Psychologiestudierenden der Universität Potsdam ($N = 26$) mit einem Durchschnittsalter von 23,12 Jahren ($SD = 1.88$). Hierbei ergaben sich mitunter geringe Cronbachs α ($<.69$), die auf die begrenzte Zeit, und bei der internalen sowie externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden, auch auf Skepsis und soziale Erwünschtheit in dieser Population zurückzuführen sein könnten. Diese Vermutung basiert auch auf den Anmerkungen der Teilnehmer. Zudem zeigte sich in der Hauptuntersuchung dass sich beim Posttest die Reliabilitäten der neuen Instrumente verbesserte (Cronbachs $\alpha > .69$). Hinsichtlich des Wissenstests könnte dies auf den Wissenszuwachs zurückzuführen sein, da erst nach der Wissensvermittlung die Fragen für die Teilnehmer lösbar waren..

Tabelle 14: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der internalen und externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden sowie dem modifizierten Wissenstest

	<i>Cronbachs α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1 IMA	.45	4.33	.57	-				
2 EMA	.72	2.38	.81	.56**	-			
3. MWA	.53	8.16	2.09	.08	-.40**	-		
4 FAA	.60	3.59	2.23	-.01	-.29	.68**		
5 Gesamtskala	.73	9.62	3.30	.10	-.28	.89**	.87**	

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, IMA = Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, EMA = Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, MWA = Wissenstest Mehrfachwahlaufgaben, FAA = Wissenstest freie Antwortaufgaben, Gesamtskala: Gesamtskala des themenspezifischen Wissens, * $p < .05$, ** $p < .01$,

Instruktion: Die nachfolgende Instruktion wurde bei allen Schülern / Studierenden zu den drei Messzeitpunkten und der Validierungsstudie eingesetzt:

Beantworten Sie die Fragen beziehungsweise Einschätzungen zügig mit den Ihrer Meinung nach plausibelsten Antworten und Aussagen. Füllen Sie die Bögen bitte vollständig aus, da die Angaben wesentlich für unsere wissenschaftliche Studie sind. Es geht hierbei um Ihre persönlichen Ansichten, tauschen Sie sich bitte nicht mit anderen bei der Ausfüllung aus! Diese Angaben bleiben anonym, der fünfstufige Code dient nur der Zuordnung der Bögen zu den verschiedenen Erhebungen.

Diese Instruktion befand sich außerdem auf der zusammengehefteten Fragebogensammlung. Den Schülern wurde freigestellt, wie viel Zeit sie in die Beantwortung der einzelnen Fragen investierten. Als maximale Zeit wurden fünfundvierzig Minuten festgelegt. Die Schüler wurden 10 Minuten vor dem Ende der Zeit auf die verbleibende Zeit hingewiesen. Wurde die Zeit überschritten, wurden die betreffenden Schüler aufgefordert, die Unterlagen abzugeben. Dieses Vorgehen erschien notwendig, da für die gesamte Evaluation nur eine Schulstunde zur Verfügung stand.

Für die Fragebögen zur Erfassung der Gruppenproduktivität und –atmosphäre in der kooperativen Interventionsbedingung kam hinzu, dass die Schüler neben ihrem individuellen Code aus der Fragebogensammlung ihren jeweiligen Teamnamen auf den Fragebögen notierten.

Die Teams der Gruppen in der kooperativen Interventionsbedingung wurden für die Präsentationen instruiert, eine gemeinsame Präsentation (Powerpoint, Flipchart oder Tafelbild) zu erstellen, bei der jedes Teammitglied sowohl in der Vorbereitung als auch der Vorstellung beteiligt ist. Diese Präsentation sollte eine klare Gliederung an Hand der gestellten Fragen beinhalten, diese beantworten, sowie eine eigene Positionierung zu den jeweiligen Fakten darstellen. Des Weiteren wurden die Schüler angeregt eine Diskussion, basierend auf einer Frage, mit ihren Mitschülern zu initiieren.

Wissensbezogene Variablen: Analog zur ersten Studie von Jürgen-Lohmann et al. (2001) gab es in der Vorstudie keine signifikanten Unterschiede zwischen dem kooperativen Lernen und der Kontrollgruppe des nichtkooperativen Lernens in einem Nachkenntnistest. Daher werden in der Hauptstudie sowohl Mehrfachwahlaufgaben als auch freie Antwortaufgaben verwendet. Zudem liegt die Stärke des kooperativen Lernens

vor allem bei den Aufgaben höherer Hauptkategorien (Bachmann, 2005). Und die Verwendung beider Aufgabenformen dient der Kontrolle ihrer jeweiligen Vor- und Nachteile.

Basierend auf der Unterscheidung in Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwort-Aufgaben werden die Mehrfachwahlaufgaben aus der Vorstudie, soweit sie inhaltlich noch relevant waren und geeignete Kennwerte aufwiesen, in die neuen Messinstrumente übernommen. Ziel der Aufgaben war es die Lernleistung im Hinblick auf die Kategorie Wissen zu erfassen (Beispielaufgabe aus dem Wissenstest der Hauptstudie: „*Ab wann entwickelte sich der sekundäre Antisemitismus?*“).

Die Teilnehmenden sollten zudem am Ende der Intervention nicht nur mehr über das Thema wissen, sondern auch ein Verständnis für dieses Themengebiet entwickelt haben. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Themenbereichen des Seminartags sollten erkannt und ein Bezug zum eigenen Handeln und Bewerten hergestellt werden. Die Lernziele für die Projektstage der Hauptstudie lassen sich daher den Hauptkategorien Wissen, Verstehen, Analyse und Evaluation (Bloom et al., 1976) zuordnen. Wenngleich sich der Wissenstest nur auf die Hauptkategorien Wissen und Verstehen beschränkte. Die freien Antwortaufgaben, dienten als Ergänzung um die Lernleistung im Hinblick auf die Kategorie Verstehen zu erfassen. Dies ist die entscheidende Veränderung der Messinstrumente. Die verwendeten freien Antwortaufgaben erforderten eine Beschreibung als Antwort (Beispielaufgabe aus dem Wissenstest der Hauptstudie: „*Worin besteht die Spezifik (Besonderheit) des Holocaust?*“). Die Schüler müssen das Gelernte in ihre eigenen Worte übersetzen. Da die höheren Lernzielkategorien die Lernziele der niedrigeren Lernziele umfassen, wird für die Beantwortung der freien Antwortaufgaben auch Wissen benötigt.

In Anlehnung an die Gliederung der Hauptkategorien der Lernzieltaxonomie (Bloom et al., 1976) werden die verwendeten Aufgabenformen in eine Hierarchie eingeordnet. Die Mehrfachwahlaufgaben entsprechen der niedrigsten Lernzielkategorie, gefolgt von den Beschreibungsaufgaben und den freien Antwortaufgaben der höheren Lernzielkategorie des Verstehens. Daher sollten die Mehrfachwahlaufgaben am häufigsten richtig beantwortet werden, da sie nur die Reproduktion von gelerntem Wissen erforderten und somit die geringsten kognitiven Anforderungen bei der Beantwortung stellen. Des Weiteren kommen bei diesem Aufgabentyp noch Wiedererkennungseffekte hinzu, die eine Beantwortung der Aufgaben erleichtern.

Bei den freien Antwortaufgaben müssen die Schüler ihr Wissen ohne Wiedererkennungseffekte aktivieren, es auf die Aufgabe beziehen und die Antwort selbstständig formulieren, d. h. der Anteil an eigenständiger kognitiver Leistung ist höher. Eine Herausforderung hinsichtlich der Modifikation des Wissenstests besteht in der Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung der Aufgaben zu den einzelnen Kategorien. Wesentlich ist daher die Vermittlung der Kenntnisse für die Beantwortung des Wissenstests, da die Zuordnung der Aufgaben zu den Kategorien auch von den vorherigen Lernerfahrungen abhängt (Bloom et al., 1976).

Zusammengefasst ergibt sich die Notwendigkeit der freien Antwortaufgaben durch die Erfassung eines größeren Teil der Lernleistung und insbesondere der höheren kognitiven Fertigkeiten im Vergleich zu Antwort-Wahlaufgaben. Außerdem bieten die Aufgaben mit offenem Antwortformat geringere Wiedererkennungseffekte als Antwort-Wahlaufgaben. Die Antwort-Wahlaufgaben haben zudem das Problem der Ratetendenz und das Feedback aus den vorgegebenen Antworten (Bridgeman, 1992). Hiermit ist gemeint, dass die Schüler Rückschlüsse auf die Korrektheit ihrer Antworten aus den vorgegebenen Antworten beziehen.

Für die einzelnen Themenkomplexe wurden 26 Fragen spezifiziert, mit deren Hilfe das vorhandene (beziehungsweise erworbene) Wissen der Schüler zum Thema Antisemitismus und Judentum bewertet wurde. Die Fragen bezogen sich auf die, während der Projektstage vermittelten soziokulturellen Fakten zu Juden in Deutschland und Antisemitismus. Hierdurch wurde gewährleistet, dass sowohl die Teilnehmenden der kooperativen Interventionsbedingung als auch die Teilnehmenden der nichtkooperativen Interventionsbedingung die Aufgaben lösen konnten.

Außerdem wurde durch Vortests mit einzelnen Schülern der Sekundarstufe II und Studierenden geprüft, dass für die vollständige korrekte Beantwortung eine sehr aufmerksame Auseinandersetzung mit der Thematik erforderlich ist, um Deckeneffekte zu vermeiden. Daher wurden leicht, mittel und hoch inferente Fragen verwendet. Im Einzelnen wurden jeweils 13 Mehrfachwahlaufgaben und frei zu reproduzierbare Fragen zu allen drei Messzeitpunkten (Prä- und Posttest, Follow-up) erhoben. Die Aufgaben waren gemischt nach inhaltlichen Blöcken sortiert (siehe Anhang 9.2). Bei den Mehrfachwahlaufgaben mussten die Schüler die Aussagen markieren, die richtig waren. Falsche Aussagen sollten nicht markiert werden. Die freien Antwortaufgaben sollten die Schüler mit einer kurzen schriftlichen Antwort auf dem Aufgabenblatt lösen.

Die Erhebung der Vorkenntnisse ermöglicht die Erfassung des Wissenszuwachses der Schüler aus der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung sowie die Kontrolle des Vorwissens als potentiellen Einflussfaktor auf den Lernerfolg.

Als Maß zur Erfassung des themenspezifischen Wissensstandes der Schüler wurde jeweils ein Summenscore mit den richtigen Antworten gebildet. Es wurde pro Frage maximal ein Punkt vergeben. Für die Auswertung der Mehrfachwahlaufgaben des Leistungstest wurde zur objektiven Auswertung ein Antwortkatalog angefertigt, in dem Antworten und die entsprechende Bewertung einer Antwort festgelegt waren. Dennoch wurden zuerst die Rohwerte eingegeben und dann basierend auf dem Katalog recodiert. Für die Auswertung der freien Antwortaufgaben wurde ebenfalls ein Antwortkatalog erstellt, in dem Antworten und die entsprechende Bewertung einer Antwort festgelegt waren. Bei freien Antwortaufgaben wurden auch Teilbeantwortungen bewertet, beispielsweise wurde für das Nennen von zwei statt drei Strategien des sekundären Antisemitismus ein Score von .66 vergeben. Die Summenscores werden nachfolgend als *Mehrfachwahlaufgaben-Score* (13 Fragen), *freie Antwortaufgaben-Score* (13 Fragen) und *Gesamtscore* (Gesamtscore 26 Fragen) bezeichnet.

Die Auswertung der Leistungstests erfolgte ohne Kenntnis über die Bedingungszugehörigkeit. Um dies zu gewährleisten wurden die gehefteten Fragebogensammlungen der Schüler aus den drei Bedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung, Kontrollgruppe) gemischt. Die Zugehörigkeit zur Bedingung war auf dem Deckblatt kodiert.

Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten für die Skalen des Wissenstest mittlere bis sehr gute Reliabilitäten (siehe Tabelle 15)

Tabelle 15: Reliabilitäten in Cronbachs α für die Skalen des themenspezifischen Wissenstests.

Skala	Prätest	Posttest	Follow-up
MWA	.51	.91	.80
FAA	.55	.86	.80
Gesamtskala	.66	.93	.80

Anmerkungen: MWA= Mehrfachwahlaufgaben, FAA = freie Antwortaufgaben, Gesamtskala= Gesamtskala des themenspezifischen Wissens

Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissensstandes. Zum Vergleich inwieweit die Selbsteinschätzung der Schüler mit dem tatsächlichen Wissen übereinstimmt, wurde zunächst das subjektiv eingeschätzte Wissen zu verschiedenen Unterthemen des Antisemitismus und jüdischer Geschichte schriftlich erhoben. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an Sturzbecher (2000) entwickelt und zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt. Er besteht aus fünf Items, die jeweils auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (siehe Abbildung 31). Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten Werte von .63 (Prätest), .83 (Posttest) und .82 (Follow-up). Als Maß zur Erfassung der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissensstandes der Schüler wurde der Mittelwert über alle fünf Items gebildet. Dieser Wert wird nachfolgend als *Selbsteinschätzung* bezeichnet. Diese Skala reichte von „gar nicht“ bis „sehr gut“.

Bitte schätze ein, wie gut Du über die folgenden Themen Bescheid weißt.

	Gar nicht	Kaum	Ausreichend	Gut	Sehr gut
Geschichte und Verfolgung der Juden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jüdische Kultur (z. B. jüdische Künstler und Wissenschaftler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jüdische Religion, Sitten und Gebräuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entstehung des Staates Israel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politik des Staates Israel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Willst Du mehr über diese Thema wissen?	Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>			

Abbildung 31: Skala zur Erfassung des subjektiven Kenntnisstandes zu Unterthemen des Antisemitismus.

Themenbezogenes Interesse. Die Erhebung des Interesses am Thema Antisemitismus erfolgte über eine vom Verfasser erstellte Skala. Dieses Instrument (siehe Abbildung 32), beinhaltet fünf Items auf einer fünfstufige Skala (1 = „gar nicht zutreffend“ bis 5 = „völlig zutreffend“; 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr häufig“; 1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr stark“).

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Bist Du politisch interessiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sehr selten	Selten	Gelegentlich	Häufig	Sehr häufig
Wie häufig liest Du Artikel die sich mit Antisemitismus / Juden / Israel beschäftigen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig siehst Du Berichte im Fernsehen die sich mit Antisemitismus / Juden / Israel beschäftigen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Gar nicht	Kaum	Nicht mehr oder weniger als für andere Themen	stark	Sehr stark
Wie sehr interessierst Du Dich für das behandelte Thema? (Prätest)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sehr interessierst Du Dich nach den Projekttagen für das behandelte Thema? (Posttest und Follow-up)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 32: Fragebogen zur Erfassung des Interesses am Thema Antisemitismus

Die Ausweitung der Untersuchung zum themenspezifischen Interesse basiert auf den in der Vorstudie gefundenen signifikanten negativen korrelativen Zusammenhängen zwischen dem Interesse und antisemitischen Einstellungen (siehe 4.2.2.). Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten Werte von .67 (Prätest), .81 (Posttest) und .79 (Follow-up). Als Maß zur Erfassung des themenbezogenen Interesses der Schüler wurde der Mittelwert über alle fünf Items gebildet. Dieser Wert wird nachfolgend als *Interesse* bezeichnet.

Weiterhin wurde, als verhaltensnahes objektiveres Maß, zum Posttest angeboten über die Intervention hinaus themenspezifische Informationen per e-Mail zu beziehen. Hierfür musste die persönliche e-Mailadresse angegeben werden.

Themenbezogener Austausch. Die Erhebung des Austauschs über das Thema Antisemitismus erfolgte über eine vom Verfasser erstellte Skala (siehe Abbildung 33). Diese Skala soll als Indikator für eine vertiefte und reflektierte Auseinandersetzung mit Antisemitismus dienen. Dieses Instrument (siehe Abbildung 33), beinhaltet drei Items auf einer fünfstufigen Skala (1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr häufig“).

	Sehr selten	Selten	Gelegent- lich	Häufig	Sehr häufig
Wie häufig sprichst Du mit Deinen Eltern über das Thema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig sprichst Du mit Deinen Freunden über das Thema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig sprichst Du mit Deinen Lehrern über das Thema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 33: Fragebogen zur Erfassung des Austauschs über das Thema Antisemitismus.

Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten Werte von .63 (Prätest), .77 (Posttest) und .73 (Follow-up). Als Maß zur Erfassung des themenbezogenen Austauschs der Schüler wurde der Mittelwert über alle drei Items gebildet. Dieser Wert wird nachfolgend als *Austausch* bezeichnet.

Einstellungsbezogene Variablen: Wie in der Vorstudie (siehe 4.1.3.) wurden die Schüler zu ihrer antisemitischen Einstellung befragt. Die Fragebögen zum klassischen und sekundären Antisemitismus (Sturzbecher et al., 2000) wurden ohne Veränderung übernommen (siehe Abbildung 12 und 13). Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten für den Fragebogen zum klassischen Antisemitismus Werte von .88 (Prätest), .93 (Posttest) und .89 (Follow-up) und für den Fragebogen zum sekundären Antisemitismus Werte von .78 (Prätest), .70 (Posttest) und .82 (Follow-up).

Antisraelischer Antisemitismus. Der Fragebogen zu Antizionismus (Sturzbecher et al., 2000) wurde insbesondere auf Grund der Forschungsergebnisse von Heyder, Iser und Schmidt (2005) modifiziert. Es wurden jeweils 2 Items der Skalen israelbezogener Antisemitismus (IAS) und Nationalsozialismus vergleichende Israelkritik (NSVgl) zusätzlich zu Items aus der Vorstudie aufgenommen, da die Items valider und reliabler für die Untersuchung einer antisemitischen Kritik an Israel erschienen (siehe 3.2.1.). Des Weiteren wurde, nach Vortests, durch den Autor ein Item zur Delegitimierung des Staates Israel aufgenommen (siehe Abbildung 34). Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten für den antisraelischen Antisemitismus Werte von .87 (Prätest), .90 (Posttest) und .90 (Follow-up).

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Israel.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat. (IAS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Staat, der rücksichtsloser ist als alle anderen Staaten. (ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser. (NSVgl)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dort haben religiöse Fanatiker die Fäden in der Hand. (ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Israel hat sehr viel versteckten Einfluss auf der Welt. (ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Israel lebt von unseren Wiedergutmachungszahlungen. (ST)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die israelische Politik werden mir die Juden immer unsympathischer. (IAS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts anderes, als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben. (NSVgl)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Staat Israel hat keine Existenzberechtigung, es sollte einen großen Staat Palästina geben. (NG)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 34: Skala zum antiisraelischen Antisemitismus.

Anmerkungen: ST = Antizionismusskala nach Sturzbecher (2000), IAS = israelbezogener Antisemitismus, NSVgl = NS –vergleichende Israelkritik, NSVgl =, NG = Item des Autors

Als Maße zur Erfassung der antisemitischen Einstellungen der Schüler wurden jeweils die Mittelwerte für die drei Skalen gebildet. Diese Werte werden nachfolgend als *klassischer Antisemitismus*, *sekundärer Antisemitismus* und *antiisraelischer Antisemitismus* bezeichnet.

Für die Hauptuntersuchung wurde zudem die vom Autor übersetzte und für Antisemitismus spezifizierte Version der *internal and external motivation to avoid prejudice scale* (Plant et al., 1998) integriert. Dieses Instrument (siehe Abbildung 35), beinhaltet eine fünfstufige Skala (1 = „gar nicht zutreffend“ bis 5 = „völlig zutreffend“).

Entscheide Dich bitte für eine Antwortmöglichkeit, die am ehesten zutrifft, und markiere nur diese eine Antwort!

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Ich versuche, auf Grund der Regeln und Werte die vorgeben was akzeptabel in unserer Gesellschaft ist, gegenüber Juden vorurteilsfrei zu erscheinen. (EMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche jegliche negative Gedanken gegenüber Juden zu verbergen, um negative Reaktionen von anderen zu vermeiden. (EMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche mich, auf Grund des Drucks durch andere Menschen, gegenüber Juden vorurteilsfrei zu verhalten. (EMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich gegenüber Juden vorurteilsbehaftet verhalten würde, hätte ich Angst, dass andere Menschen wütend auf mich wären. (EMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bemühe mich gegenüber Juden vorurteilsfrei zu erscheinen, um Missbilligungen bzw. Ablehnung durch andere zu vermeiden. (EMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Grund meiner persönlichen Werte, glaube ich, dass es falsch ist gegenüber Juden Vorurteile zu haben. (IMA).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Basierend auf meinen persönlichen Überzeugungen halte ich es für gerechtfertigt, Stereotype über Juden zu gebrauchen. (R) (IMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche mich gegenüber Juden vorurteilsfrei zu verhalten, weil mir das persönlich wichtig ist. (IMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir wichtig gegenüber Juden vorurteilsfrei zu sein, um für mich mein Selbstbild zu wahren. (IMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin auf Grund meiner Einstellung persönlich dazu motiviert vorurteilsfrei gegenüber Juden zu sein. (IMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 35: Skala zur internalen und externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

Anmerkung: IMA = Skala zur internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden, EMA = Skala zur externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

Diese Skalen wurden in einer Validierungsstudie vor der Hauptuntersuchung auf ihre interne Konsistenz untersucht (siehe Tabelle 14). Zur Überprüfung der internen Konsistenz des eingesetzten Verfahrens wurde der α -Koeffizient über die 5 Items der internele Motivation Antisemitismus zu vermeiden und die 5 Items der Skala *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bestimmt. Es ergaben sich α -Koeffizienten von .62 (Prätest), .76 (Posttest) und .74 (Follow-up) für die Skala zur *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* und von .65 (Prätest), .72 (Posttest) und .80 (Follow-up) für die Skala zur *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Als Maß zur Erfassung der Motivation

antisemitischer Einstellungen der Schüler wurden jeweils die Mittelwerte für die beiden Skalen gebildet. Diese Werte werden nachfolgend als *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* und *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bezeichnet.

Kontrollvariablen: Abschließend werden Verfahren vorgestellt, die eingesetzt wurden, um den Einfluss von Lernstrategien und anderer Moderatorvariablen auf die Effektivität der kooperativen Interventionsbedingung zu überprüfen.

Kontakt. Basierend, insbesondere auf den Arbeiten von Slavin (1979) zur interethnischen Kooperation, von Allport (1954) zur Kontakthypothese und von Glück (2001) über die interethnische Kontaktbereitschaft als Prädiktor für die Einstellung zur Outgroup bei deutschen und türkischen Schülern, wurden in der vorliegenden Arbeit die Intensität des Kontakts der Schüler mit Juden und Israelis mittels der fünfstufigen Items *Hast Du persönliche Kontakte mit Juden / Israelis?* (1 = „nie“ bis 5 = „sehr häufig“) erhoben. Des Weiteren wurden diese Variablen aufgenommen, um den Einfluss der Diskussion mit den Vertretern des Bundes Jüdischer Studierender beziehungsweise der Vertreterin der israelischen Botschaft in Deutschland zu überprüfen.

Sympathie. Ein weiterer Aspekt war die Untersuchung der emotionalen Ebene von Vorurteilen durch die Erhebung der Sympathie gegenüber Israelis Juden und Palästinensern auf einer fünfstufigen Skala (1 = „sehr sympathisch“ bis 5 = „sehr unsympathisch“), basierend auf den Arbeiten von Brusten und Winkelmann (1994) sowie Geißler (2002).

Schulische Fertigkeiten. Zur Erfassung trainingsrelevanter schulischer Fertigkeiten wurden 8 Items des Kieler Lernstrategieninventars (Baumert, Heyn & Köller, 1992), eingesetzt. Aus ökonomischen Gründen wurde aus den Strategiedimensionen, die im Original jeweils 4 Items umfassen, nur eine reduzierte Anzahl von Items verwendet (siehe Abbildung 36). Dieses Instrument beinhaltet eine fünfstufige Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“). Die Überprüfung der internen Konsistenz über alle verwendeten Items des Kieler Lernstrategieninventars ergab für den Prätest ein Cronbachs $\alpha = .46$ und zum Posttest von $\alpha = .63$.

Wenn ich lerne,...

	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Teilweise stimmt es / teilweise nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
versuche ich das Gelernte auf den praktischen Alltag zu beziehen. (SDi: <i>Elaborieren</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreibe ich kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Punkte. (SDi: <i>Transformation</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
versuche ich, auch Gedanken aus anderen Fächern mit dem Neuen zu verbinden. (SDi: <i>Transformation</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehe ich meine Aufzeichnungen durch und fertige eine Gliederung an, die die wichtigsten Punkte nennt. (SDi: <i>Planung</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verliere ich keine Zeit mit Überlegungen, wie ich vorgehe, sondern fange einfach an.“ (zu recodieren) (SDi: <i>Planung</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mache ich mir zuerst klar, wie ich am besten bei der Vorbereitung vorgehe, dann erst beginne ich. (SDi: <i>Planung</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beobachte ich mich ab und zu selbst, um sicher zu sein, dass ich das Gelernte auch richtig verstanden habe (SDi: <i>Überwachung</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halte ich oft mit dem Lesen inne und schreibe die Hauptaussagen des Textes heraus. (SDi: <i>Überwachung</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 36: Verwendete Items des Kieler Lernstrategieninventars nach Baumert et al. (1992)

Anmerkung: SDi= Strategiedimension

Zielorientierung. Zur Erfassung der Zielorientierung wurden 8 Items des Fragebogens zur Zielorientierung (Spörer, 2004) mit den Schwerpunkten *mastery goals* und *performance approach* nach Elliot und Church (1997) eingesetzt (siehe Abbildung 37). Dieses Instrument beinhaltet eine fünfstufige Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“).

Für die Reliabilität dieser Skala werden von der Autorin Werte zwischen .93 und .98 berichtet. In der vorliegenden Arbeit ergab sich für die gekürzte Skala zum Prätest ein Cronbachs α von .74 und zum Posttest ein α von .79.

Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn ...

	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Teilweise stimmt es / teilweise nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
das Gelernte wirklich Sinn für mich hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben von mir wirkliches Nachdenken verlangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich einen neuen Weg herausfinde, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Unterricht mich zum Nachdenken bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeigen kann, dass ich ein schlauer Typ bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich das Gelernte dazu bringt, mehr über das Thema erfahren zu wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich etwas herausbekomme, das mich am Thema festhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ein kompliziertes Problem endlich verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 37: Verwendete Items zur Zielorientierung nach Spörer (2004).

Selbstwirksamkeit. Zur explorativen Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde das fünfstufige Item (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“). „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele“ „zu verwirklichen“ aus dem Fragebogen zur Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1981) verwendet.

Die Skalen Kieler Lernstrategieninventar, Zielorientierung und Selbstwirksamkeit wurden aus testökonomischen Aspekten nur zu zwei Messzeitpunkten erhoben, da sie vor allem explorativen Zielen dienten. Des Weiteren ergaben sich, bis auf die Selbstwirksamkeit, keine statistisch bedeutsamen Veränderungen.

Soziale Dominanzorientierung. Die *soziale Dominanzorientierung* wurde über einen Fragebogen erfasst, der bereits in der Vorstudie eingesetzt worden war (siehe 4.1.3). Der Fragebogen von Sidanius et al. (1994) nach der deutschen Übersetzung von Zick und Six (1997) wurde in der von Geißler (2002) modifizierte Version eingesetzt. Diese Version beinhaltet sechzehn fünfstufig skalierte Items (siehe Abbildung 14) und wurde zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt. Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der Cronbachs α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten Werte von .84 (Prätest), .89 (Posttest) und .88 (Follow-up). Als Maß zur Erfassung der *sozialen Dominanzorientierung* der Schüler wurde der Mittelwert über alle sechzehn Items gebildet, nachdem acht zu recodierende Items recodiert wurden. Dieser Wert wird nachfolgend als *soziale Dominanzorientierung* bezeichnet.

Gruppenprozesse. Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung wurde durch die Schüler die Zusammenarbeit und Atmosphäre in ihrem Team eingeschätzt.

Gruppenatmosphäre. Die Selbsteinschätzung der Gruppenatmosphäre in der kooperativen Interventionsbedingung wurde über einen Fragebogen erfasst, der bereits in der Vorstudie eingesetzt worden war (siehe 4.1.3.). Der Fragebogen *Group Reflection Form* von Abrami et al. (1995) wurde in der deutschen Version von Schaefer (2005) nach jeder Gruppenarbeit eingesetzt. Er besteht aus fünf Items, die jeweils auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (siehe Abbildung 16). Zur Überprüfung der internen Konsistenz wurde der α -Koeffizient ermittelt. Dabei ergaben sich zu den drei Messzeitpunkten Werte von .61 (erste Gruppenarbeit), .76 (zweite Gruppenarbeit) und .58 (dritte Gruppenarbeit). Als Maß zur Erfassung der Gruppenatmosphäre der Schüler wurde der Mittelwert über alle fünf Items gebildet. Dieser Wert wird nachfolgend als *Gruppenatmosphäre* bezeichnet.

Gruppenproduktivität. Die Selbsteinschätzung der Gruppenproduktivität in der kooperativen Interventionsbedingung wurde ebenfalls über einen Fragebogen erfasst, der bereits in der Vorstudie eingesetzt worden war (siehe 4.1.3.). Der Fragebogen *Group Productivity Reflection Form* von Abrami et al. (1995) wurde in der deutschen Version von Schaefer (2005) verwendet. Er besteht aus fünf Items, die jeweils auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (siehe Abbildung 16). Die interne Konsistenz der Skala wurde mit der Berechnung von Cronbachs α -Koeffizienten überprüft. Hierbei ergab sich für die erste Gruppenarbeit ein Cronbachs α von .77, für die zweite Gruppenarbeit ein α von .85 und für die dritte Gruppenarbeit ein α von .88. Als Maß zur Erfassung der Gruppenproduktivität der Schüler wurde der Mittelwert über alle fünf Items gebildet. Dieser Wert wird nachfolgend als *Gruppenproduktivität* bezeichnet.

Feedback Diese Skala wird auf Grund der mäßig positiven Zusammenhänge zwischen Lehrevaluationen und Lernerfolg (Abrami, d'Apollonia & Cohen, 1990) primär als Indikator für die Meinung und Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Seminarform interpretiert. Zum Posttest wurde, wie in der Vorstudie, bei beiden Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) der Feedbackbogen des Projektes *COPE* (Coaching Programm zum Erwerb sozialer und selbstregulatorischer Kommunikationsstrategien) der Universität Potsdam eingesetzt (siehe 4.1.3.). Die fünfstufige Skala mit neun Items (1 = „gar nicht zutreffend“ bis 5 = „sehr zutreffend“) dient der subjektiven Einschätzung der Projektstage durch die Teilnehmer.

Im Gegensatz zur Vorstudie wurden die Fragen in zwei Skalen aufgeteilt. Der Feedbackfragebogen setzt sich aus den Subskalen zum Interesse (Cronbachs $\alpha = .80$) und den Methoden (Cronbachs $\alpha = .72$) zusammen. Die drei Items der Subskala zum Interesse sind der Abbildung 38 zu entnehmen.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Die Thematik war für mich sehr interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele neue Informationen zur Thematik erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Projekttagen dieser Art würde ich jederzeit wieder teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 38: Skala zum Interesse.

Die Methoden Subskala setzt sich aus zwei fünfstufigen Items zusammen (Abbildung 39).

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwiegend zu	Trifft völlig zu
Die eingesetzten Medien (Flip-Chart, Video etc.) waren abwechslungsreich und anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die angewandten Methoden (z. B. Gruppenarbeit, Spiele) waren schülerorientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 39: Skala zu Methoden.

Zusätzlich wurde das Aufgabeninteresse mit sieben Items (siehe Abbildung 40) basierend auf Trauer und Harackiewicz (1999) in der deutschen Version von Glaser (2001) verwendet. Hierbei kamen auch zwei mit (r) gekennzeichnete zu recodierende Items zum Einsatz. Die englische Version dieser Skala *task enjoyment* erzielte in verschiedenen Studien eine innere Konsistenz von $\alpha = .89$, die deutsche Version von Glaser ergab ein Cronbachs α von .81 in der vorliegenden Arbeit ergab sich ein Cronbachs α von .92.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft teilweise zu	Trifft überwie- gend zu	Trifft völlig zu
Ich fand die Aufgaben interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand die Aufgabenbearbeitung langweilig. (r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Aufgaben als Zeitverschwendung empfunden. (r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat Spaß gemacht, an diesen Aufgaben zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solche Aufgaben würde ich wieder bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Bearbeitung der Aufgaben als herausfordernd empfunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Bearbeiten der Aufgaben fand ich spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 40: Skala zum Aufgabeninteresse.

Für alle drei Skalen wurden jeweils die Mittelwerte gebildet. Diese Werte werden im Folgenden als *Interesse / Feedback*, *Methode* und *Aufgabeninteresse* bezeichnet. Die Teilnehmer wurden außerdem aufgefordert, die Projektstage insgesamt anhand einer sechsstufigen Skala entsprechend der Schulnoten zu bewerten.

5.3. Ergebnisse

Die zentralen Ziele der kooperativen Interventionsbedingung sind die Steigerung des themenspezifischen Wissens zum Antisemitismus und die Verringerung antisemitischer Einstellungen. Zur Überprüfung von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der kooperativen Interventionsbedingung werden zunächst die erhobenen Leistungen der Schüler im Wissenstest sowie deren Interesse an der Thematik Antisemitismus zu drei Messzeitpunkten untersucht. Darauf folgend werden die antisemitischen Einstellungen sowie die Kontrollvariablen untersucht. Weiterhin wird innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung der Einfluss der Methode auf die Gruppenprozesse analysiert. Außerdem wird der Einfluss der Teilnahmemotivation auf das themenspezifische Wissen und die antisemitischen Einstellungen untersucht. Abschließend wird überprüft, inwieweit der Effekt der Intervention über den Einfluss möglicher Mediatorvariablen vermittelt wird.

5.3.1 Statistische Analysen

In der Hauptstudie sollen, wie in der Vorstudie, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der kooperativen Intervention zum Thema Antisemitismus gegenüber zwei Vergleichsbedingungen (nichtkooperative Interventionsbedingung; Kontrollgruppe), beziehungsweise bei einigen Instrumenten zuzüglich der Austauschbedingung, abgesichert werden. Die Austauschbedingung ist aber vor allem aus explorativen Gründen in die Berechnungen aufgenommen wurden. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein der Vorstudie entsprechendes statistisches Vorgehen gewählt. Im Folgenden werden nur unterschiedliche Vorgehensweisen im Vergleich zur Vorstudie erläutert:

Die Tabellen mit den Mittelwerten und Standardabweichungen, getrennt nach Bedingung, enthalten jeweils nur die Werte der Schüler, die mit Ausnahme der Austauschbedingung, an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Die Grundlage für die Verlaufsgrafiken der jeweiligen Variablen über die Messzeitpunkte, sind ebenfalls mit Ausnahme der Austauschbedingung, nur die Daten von Schülern die über alle drei Messzeitpunkte anwesend waren. Bei der Prüfung der ANCOVA-Voraussetzung der Homogenität der Steigungen der Regressionsgeraden ergab sich für keine der Untersuchungsvariablen eine signifikante Interaktion zwischen Bedingung und Ausgangsniveau. Für den paarweisen Vergleich der Bedingungen wurde, zur Vermeidung der Typ 1 Fehlerinflation, das alpha-Niveau gemäß Holms sequenzieller Bonferroni-

Prozedur adjustiert (stärkster Kontrast: $p = .05/3 = .0167$; zweitstärkster Kontrast: $p = .05/2 = .025$; drittstärkster Kontrast: $p = .05$). Es wurden wie in der Vorstudie für signifikante Gruppenunterschiede korrigierte, d. h. für Unterschiede in den Prätest-Maße kontrollierte Effektstärken nach Klauer (1993) bestimmt. Die Trainingseffekte wurden wie in der Vorstudie mit t -Tests für abhängige Variablen innerhalb der Bedingungen sowie einem vorhergehenden F -Test der Interaktion Bedingung x Messwiederholung untersucht. Wenn nur die t -Tests signifikante Ergebnisse ergaben wurden die korrigierten Effektstärken für diese signifikanten Analysen berechnet. Im Unterschied zur Vorstudie wurde bei den Variablen (Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens, klassischer und sekundärer Antisemitismus, internale und externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden und soziale Dominanzorientierung) auch die Austauschbedingung untersucht. Des Weiteren wurden die Berechnungen in diesen Fällen auch ohne die Austauschbedingung durchgeführt. Die Ergebnisse aus diesen Analysen werden nur aufgeführt wenn es unterschiedliche, statistisch bedeutsame Ergebnisse gab. Außerdem wurden die Analysen, in diesen Fällen, einmal für zwei und drei Messzeitpunkten (Prä- und Posttest sowie Follow-up) berechnet, da für die Follow-up Bedingung zum dritten Messzeitpunkt keine Schüler der Austauschbedingung akquiriert werden konnten, so dass ein Bestimmen durch ein regressionsanalytisches Vorgehen nicht möglich war.

Es gab signifikante Effekte bei Varianzanalysen mit den Between-Subjects-Faktoren Bedingung und Geschlecht. Da es aber eine unterschiedliche Geschlechtsverteilung in den Bedingungen gab, die zudem auch unterschiedliche Stichprobengrößen hatten, werden nur die Ergebnisse berücksichtigt die signifikante Interaktionen des Geschlechts und der Bedingung verzeichnen. Unter dieser Voraussetzung ergaben sich nur für die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* Geschlechtsunterschiede. Die jeweiligen Geschlechtsunterschiede innerhalb der Bedingungen werden bei den entsprechenden Variablen erwähnt.

Innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen Bedingung wurden die Auswirkungen der Teilnahmemotivation untersucht, da die Schüler in zwei Schulen wählen durften, ob sie an den Projekttagen teilnehmen möchten, während in einer anderen Schule alle Schüler zur Teilnahme verpflichtet waren. Innerhalb der nichtkooperativen Bedingung ist dies nur für den Prä- und Posttest möglich, da durch einen *conditional drop-off* zum dritten Messzeitpunkt keine Schüler mit freiwilliger Teilnahmemotivation zur Verfügung standen. Die Reihenfolge der Analysen entspricht denen der Untersuchung der

Bedingung, sowie einer zusätzlichen 2 (Teilnahmemotivation) x 2 (Bedingung) Varianzanalyse für Messwiederholungen über den Prä- und Posttest.

Der Einfluss von Variablen als Mediatoren wurde, wie in der Vorstudie (siehe 4.2.) nach den von Baron und Kenny (1986) festgelegten Kriterien überprüft. Zur Überprüfung dieser Kriterien wurde, wie in der Vorstudie, ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt. Es wurden Modelle spezifiziert, in denen der Faktor Bedingung als unabhängige Variable, antisemitische Einstellungen als abhängige und die zu testenden Variablen des themenspezifischen Wissen / Interesse als Mediatoren festgelegt wurden. Die Stufen des Faktors Bedingung wurden in die Kontraste K1 (kooperative Interventionsbedingung = 1; nichtkooperative Interventionsbedingung = -0.5, Unterrichtskontrollgruppe = -0.5, AT = 0) und K2 (kooperative Interventionsbedingung = 0; nichtkooperative Interventionsbedingung = 1, Unterrichtskontrollgruppe = -1, AT = 0) transformiert.

5.3.2 Wissensbezogene Variablen

In diesem Abschnitt wird die Effektivität der kooperativen Interventionsbedingung in Bezug auf wissensbezogene Variablen evaluiert.

Mehrfachwahlaufgaben Die Leistungen für die Mehrfachwahlaufgaben-Items im Wissenstest der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung werden nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des Wissenstests mit den Mehrfachwahlaufgaben, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Mehrfachwahlaufgaben der Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	6.40	2.11	8.97	2.95	6.93	6.39
NKOOP	6.30	2.02	8.00	2.32	4.14	4.44
KG	6.79	2.96	7.12	2.65	6.18	3.15

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Überprüfung von signifikanten Ausgangsniveauunterschieden mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung ($p = .65$).

Des Weiteren wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2,142) = 6.50$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$. Die Schüler der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung erzielten einen höheren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich beide Interventionsbedingungen signifikant von der Unterrichtskontrollgruppe unterscheiden.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(2,132) = 5.73$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$. Bei den Wissensaufgaben im den Mehrfachwahlaufgabenformat erzielten die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung bei Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleichen einen höheren Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up als die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Die Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die Kontrollgruppe einen geringeren Wissensverlust bei den freien Antwortaufgaben im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung aufwies.

Dieses Ergebnis wurde durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den Wissenstest erzielte, $F(4,266) = 5.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$ (siehe Abbildung 41).

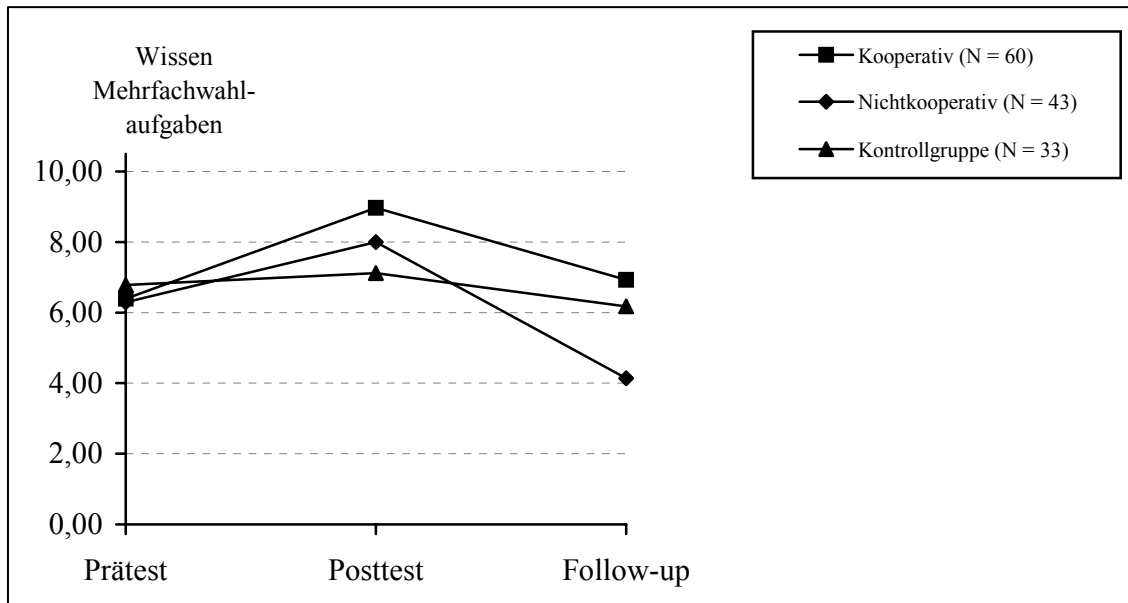


Abbildung 41: Wissensleistung bei den Mehrfachwahlaufgaben (Skala 0 – 13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) berechnet. (siehe Tabelle 17). Die negativen korrigierten Effektstärken beim Posttest- / Follow-up Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe sind auf das Absinken innerhalb der beiden Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe zurückzuführen. Die negative korrigierte Effektstärke beim Prätest / Follow-up Vergleich ist auf die Verringerung innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe zurückzuführen (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Korrigierte Effektstärken für die Wissensleistung bei Mehrfachwahlaufgaben

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-Up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-Up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	-	.13	.44
$d_{KOOPvs.KG}$	.81	-.51	-
$d_{NKOOPvs.KG}$	.71	-.88	-.36

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe

Die weitere genaue Untersuchung der Veränderungen innerhalb der Bedingungen ergab für beide Interventionsbedingungen (kooperativ und nichtkooperativ) signifikante Verbesserungen im themenspezifischen Wissen der Mehrfachwahlaufgaben vom Prätest zum Posttest. Innerhalb dieser beiden Interventionsbedingungen gab es auch eine Verringerung des themenspezifischen Wissens für die Mehrfachwahlaufgaben vom Posttest zum Follow-up. Vom Prätest zum Follow-up war nur in der nichtkooperativen Interventionsbedingung ein signifikanter Leistungsabfall zu verzeichnen. Zusammengefasst sind die Effekte der Tabelle 18 zu entnehmen.

Tabelle 18: *T*-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen

Bedingung	Prätest-Posttest	Posttest-Follow-up	Prätest-Follow-up
Kooperative Interventionsbedingung	$t(59) = 6.43, p < .001$	$t(59) = -3.77, p < .001$	n.s
Nichtkooperative Interventionsbedingung	$t(42) = 5.68, p < .001$	$t(42) = -5.21, p < .001$	$t(42) = -2.90, p < .001$

Freie Antwortaufgaben: Die Leistungen für die freien Antwortaufgaben-Items im Wissenstest der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung werden nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 19 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des Wissenstests mit den freien Antwortaufgaben, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen für die freien Antwortaufgaben der Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	3.33	1.89	6.92	2.67	4.99	3.25
NKOOP	2.79	1.90	5.65	2.65	2.85	3.14
KG	1.77	1.43	2.80	2.24	2.49	2.06

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen des Wissenstests der freien Antwortaufgaben berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(2,143) = 6.25, p < .01$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2,142) = 15.83, p < .001, \eta^2 = .18$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten einen höheren Wissenszuwachs bei den freien Antwortaufgaben. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant sowohl von der nichtkooperativen Interventionsbedingung als auch von der Unterrichtskontrollgruppe unterschied. Die Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die nichtkooperative Interventionsbedingung einen höheren Wissenszuwachs bei den freien Antwortaufgaben im Vergleich zur Unterrichtskontrollgruppe erzielte.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(2,130) = 6.21, p < .01, \eta^2 = .09$. Bei den Wissensaufgaben im freien Antwortformat erzielten die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung bei Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleichen einen höheren Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up als die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Unterrichtskontrollgruppe (siehe Abbildung 42).

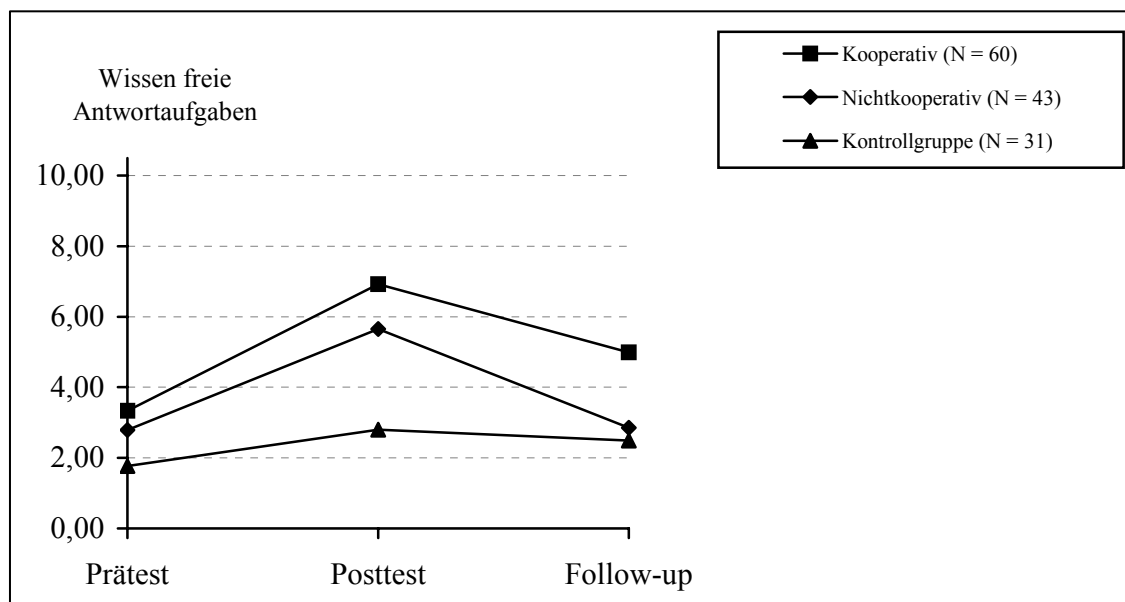


Abbildung 42: Wissensleistung bei freien Antwortaufgaben (Skala 0 – 13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Diese Ergebnisse wurden durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den Wissenstest erzielte, $F(4, 262) = 6.42, p < .001, \eta^2 = .09$.

Neben der Effektgröße η^2 wurde zur genaueren Interpretation der Bedingungs- effekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) berechnet (siehe Tabelle 20). Sie ergaben beim Posttest die höchste korrigierte Effektstärke für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von $d_{\text{kor}} = .69$. Es zeigten sich auch negative Effektstärken für die Vergleiche der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe beim Posttest / Follow-up Vergleich. Dies ist auf die Verringerung der Leistungen innerhalb der beiden Interventionsbedingungen zurückzuführen (siehe Tabelle 21), dieser Effekt war nicht bei der Kontrollgruppe festzustellen.

Tabelle 20: Korrigierte Effektstärken für die Wissensleistung bei freien Antwortaufgaben

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$	.14	.19	.31
$d_{\text{KOOPvs.KG}}$	.69	-.76	.10
$d_{\text{NKOOPvs.KG}}$	.57	-1.02	-

Anmerkungen: $d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{\text{KOOPvs.KG}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{NKOOPvs.KG}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe

Die weitere genaue Untersuchung der Veränderungen innerhalb der Bedingungen ergab für die Schüler beider Interventionsbedingungen (kooperativ und nichtkooperativ) und der Kontrollgruppe Verbesserungen beim themenspezifischen Wissen der freien Antwortaufgaben vom Prätest zum Posttest. Innerhalb der beiden Interventionsbedingungen gab es jedoch, wie erwähnt, auch eine Verringerung des themenspezifischen Wissens für die freien Antwortaufgaben vom Posttest zum Follow-up bei beiden Interventionsbedingungen (kooperativ und nichtkooperativ). Vom Prätest zum Follow-up war nur noch in der kooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe ein signifikanter Leistungszuwachs festzustellen (siehe Abbildung 42). Zusammengefasst sind die Effekte der Tabelle 21 zu entnehmen.

Tabelle 21: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen

Bedingung	Prätest-Posttest	Posttest-Follow-up	Prätest-Follow-up
Kooperative Interventionsbedingung	$t(59) = 9.95, p < .001$	$t(59) = -4.11, p < .001$	$T(59) = 4.33, p < .001$
Nichtkooperative Interventionsbedingung	$t(42) = 7.70, p < .001$	$t(42) = -4.94, p < .001$	<i>n.s.</i>
Kontrollgruppe	$t(30) = 4.56, p < .001$	<i>n.s.</i>	$T(30) = 2.60, p < .05$

Wissenstest: Die Leistungen im Wissenstest der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung werden nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nichtkooperativen Interventionsbedingung, und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 22 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Leistungen im gesamten Wissenstest, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamte Wissensskala getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	9.46	3.07	14.75	5.06	11.06	7.18
NKOOP	9.19	3.36	12.21	4.35	6.25	6.70
KG	8.61	4.01	8.57	4.22	7.91	4.05

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Überprüfung von signifikanten Ausgangsniveauunterschieden mittels einer einfaktorieller Varianzanalyse ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung ($p = .67$).

Zunächst wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2; 142) = 14.42, p < .001, \eta^2 = .17$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten einen höheren Wissenszuwachs im gesamten Wissenstest. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant sowohl von der nichtkooperativen Interventionsbedingung als auch von der Unterrichtskontrollgruppe unterschied. Die Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die nichtkooperative Interventionsbedingung einen

höheren Wissenszuwachs im gesamten Wissenstest im Vergleich zur Unterrichtskontrollgruppe erzielte.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(2,130) = 7.23, p = .001, \eta^2 = .10$. Bei den Wissensaufgaben im gesamten Wissenstest erzielten die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung bei Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleichen einen höheren Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up als die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Unterrichtskontrollgruppe.

Dieses Ergebnis wurde durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den Wissenstest erzielte, $F(4,262) = 8.74, p < .001, \eta^2 = .12$ (siehe Abbildung 43).

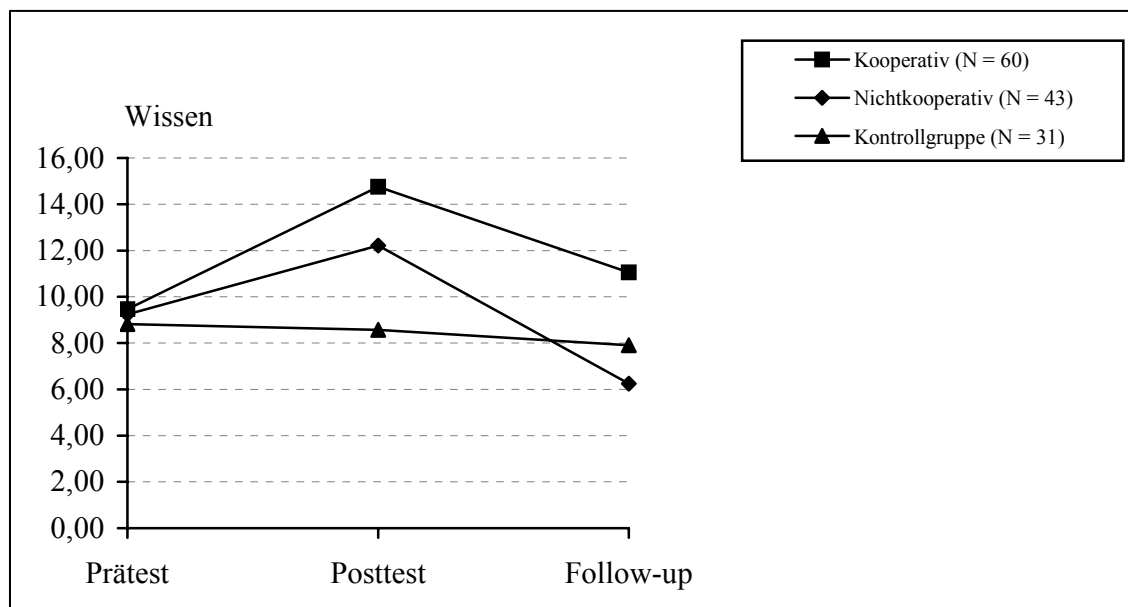


Abbildung 43: Gesamtwissensleistung (Skala 0 – 26) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: Wissen = Leistung in der Gesamtwissensskala

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) berechnet (siehe Tabelle 23). Die negativen korrigierten Effektstärken beim Posttest- / Follow-up-Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe sind auf das stärkere Absinken innerhalb der beiden Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe zurückzuführen (siehe Tabelle 24).

Tabelle 23: Korrigierte Effektstärken für die Wissensskala gesamt

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	.32	.16	.61
$d_{KOOPvs.KG}$	.93	-.79	.31
$d_{NKoopvs.KG}$	.69	-1.14	-
Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKoopvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe			

Die weitere genaue Untersuchung der Veränderungen innerhalb der Bedingungen ergab für beide Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) signifikante Verbesserungen im themenspezifischen Wissen vom Prätest zum Posttest. Innerhalb dieser beiden Interventionsbedingungen gab es jedoch auch eine Verringerung des themenspezifischen Wissens vom Posttest zum Follow-up. Vom Prätest zum Follow-up war nur in der kooperativen Interventionsbedingung ein signifikanter Leistungszuwachs festzustellen, während die Leistung in der nichtkooperativen Interventionsbedingung sich unter das Niveau des Prätests verschlechterte (siehe Abbildung 43). Zusammengefasst sind die Effekte der Tabelle 24 zu entnehmen.

Tabelle 24: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen

Bedingung	Prätest-Posttest	Posttest-Follow-up	Prätest-Follow-up
Kooperative Interventionsbedingung	$t(59) = 8.27, p < .001$	$t(59) = -4.13, p < .001$	$t(59) = 1.95, p = .056$
Nichtkooperative Interventionsbedingung	$t(42) = 5.62, p < .001$	$t(42) = -5.20, p < .001$	$t(42) = -2.55, p < .05$

Trainingseffekt. Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem themenspezifischen Wissen zu Beginn der Intervention und den Veränderungen des themenspezifischen Wissens im Verlauf besteht. Für die Unterskala der Mehrfachwahlaufgaben-Items des themenspezifischen Wissen der Schüler zeigen die ermittelten Interkorrelationen zu den drei Messzeitpunkten, dass nur zwischen Prä- und Posttest ($r = .29, p < .01$) sowie Posttest und Follow-up ($r = .32, p < .01$) vergleichsweise schwache bis moderate Zusammenhänge bestanden.

Die ermittelten Interkorrelationen für die Unterskala der freien Antwortaufgaben-Items des themenspezifischen Wissen der Schüler zu den drei Messzeitpunkten zeigen, dass im Vergleich zu den Mehrfachwahlaufgaben zwischen Prä- und Posttest ($r = .44, p < .01$)

.01), Posttest und Follow-up ($r = .41, p < .01$) sowie Prätest und Follow-up ($r = .38, p < .01$) vergleichsweise stärkere Zusammenhänge bestehen.

Die ermittelten Interkorrelationen für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissen der Schüler zu den drei Messzeitpunkten zeigen, dass im Vergleich zu den freien Antwortaufgaben zwischen Prä- und Posttest ($r = .35, p < .01$), Posttest und Follow-up ($r = .39, p < .01$) sowie Prätest und Follow-up ($r = .27, p < .01$) vergleichsweise schwächere Zusammenhänge bestehen.

Moderatoreffekte: In den folgenden Analysen wird ermittelt, inwieweit der vorab beschriebene Trainingseffekt von den Kontrollvariablen Interesse, Kontakt, antisemitische Einstellungen sowie dem Geschlecht moderiert wird.

Zunächst wurde der Einfluss der Kovariaten antisemitischer Einstellungen und themenspezifisches Interesse in einem kovarianzanalytischen Modell mit dem themenspezifischen Wissen als abhängige Variable, der Bedingung als Zwischensubjektfaktor sowie dem Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor simultan überprüft. Der statistisch hoch bedeutsame Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Bedingung blieb auch bei Berücksichtigung aller erfassten Kontrollvariablen stabil, $F(4,146) = 5.20, p < .001$.

In weiteren kovarianzanalytischen Modellen mit dem themenspezifischen Wissen als abhängige Variable, der Bedingung als Zwischensubjektfaktor und dem Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor wurde der Einfluss der Kovariaten klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus, themenspezifisches Interesse und Austausch sowie der jeweiligen Interaktionsterme Kovariate x Bedingung einzeln getestet. Es ergab sich, mit Ausnahme des Zwischensubjekteffektes sekundärer Antisemitismus zum dritten Messzeitpunkt $F(1,103) = 7.13, p < .01$, auch für keine getestete Kovariate ein signifikanter Haupteffekte auf die Leistungen im themenspezifischen Wissen ($p > .05$).

Korrelationsanalysen zwischen dem themenspezifischen Wissen und seiner Unterskalen freien Antwortaufgaben-Items und Mehrfachwahlaufgaben-Items der Schüler und ihren antisemitischen Einstellungen, ergaben zu allen drei Messzeitpunkten substantielle negative Zusammenhänge zwischen den Leistungen der Schüler im Wissenstest und ihren antisemitischen Einstellungen (klassischer -, sekundärer - und antiisraelischer Antisemitismus) (siehe Anhang 9.5, Tabellen A2, A3 und A4). Mit Ausnahme der *Mehrfachwahlaufgaben*-Skala mit dem antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-up sowie der freien Antwortaufgaben-Skala mit dem klassischen

Antisemitismus zum dritten Messzeitpunkt, hier wurden die negativen Korrelationen nicht signifikant ($p > .05$).

Außerdem bestanden statistisch bedeutsame positive Zusammenhänge der Wissensskalen mit der Interessensskala (T1 und T2). Zum Follow-up wurde nur der Zusammenhang mit der *Mehrfachwahlaufgaben*-Skala nicht signifikant.

Die positiven Korrelationen zwischen den Maßen Gesprächsskala und den Wissensskalen wurden, mit Ausnahme der freien Antwortaufgaben-Skala zu T1 ($r = .29$; $p = .01$) nicht signifikant. (siehe Anhang 9.5, Tabellen A2, A3 und A4).

In einem varianzanalytischen Modell mit den Leistungen im themenspezifischen Wissenstest (Gesamtskala, Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben) als abhängigen Variablen und der Variable Geschlecht als weiterem Zwischensubjektfaktor wurden weder der Haupteffekt für den Faktor Geschlecht noch die Interaktionsterme Messzeitpunkt x Geschlecht, Bedingung x Geschlecht sowie Messzeitpunkt x Bedingung x Geschlecht signifikant ($p > .05$).

Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens: Die Selbsteinschätzungen des themenspezifischen Wissens der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung werden nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 25 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen des themenspezifische Wissens, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Items der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.42	.53	3.38	.52	3.17	.52
NKOOP	2.45	.51	3.01	.65	2.81	.57
AT	2.65	.57	2.68	.56	-----	-----
KG	2.51	.46	2.54	.59	2.55	.60

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Überprüfung von signifikanten Ausgangsniveauunterschieden mittels einer einfaktorieller Varianzanalyse ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung ($p = .39$).

Zunächst wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(3,171) = 18.66, p < .001, \eta^2 = .09$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten eine höhere Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant sowohl von der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Austauschbedingung als auch von der Unterrichtskontrollgruppe unterschied. Die Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die nichtkooperative Interventionsbedingung eine höhere Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens im Vergleich zur Unterrichtskontrollgruppe und der Austauschbedingung erzielte.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(2,105) = 15.47, p < .001, \eta^2 = .23$. Bei der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens erzielten die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung bei Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleichen einen höheren Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up als die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Unterrichtskontrollgruppe. Die Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die nichtkooperative Interventionsbedingung eine höhere Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens im Vergleich zur Unterrichtskontrollgruppe erzielte.

Dieses Ergebnis wurde durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens erzielte, sowohl über 2 $F(3,172) = 17.02, p < .001$ als auch 3 Messzeitpunkte $F(4, 212) = 8.72, p < .001, \eta^2 = .14$. (siehe Abbildung 44).

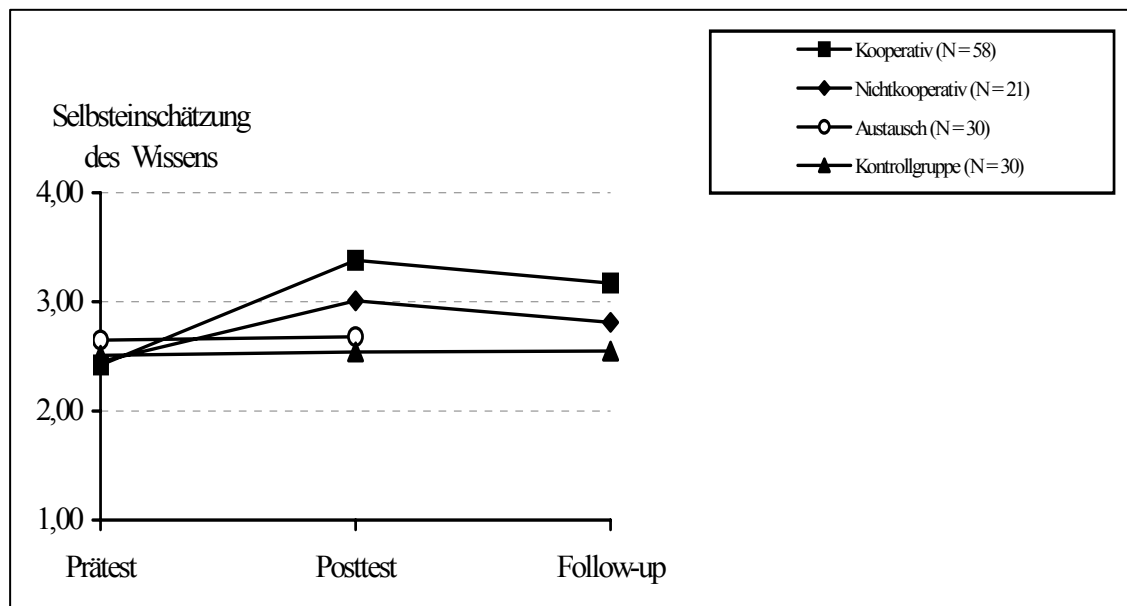


Abbildung 44: Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) berechnet (siehe Tabelle 26). Die negativen korrigierten Effektstärken beim Posttest / Follow-up Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe sind auf das Absinken innerhalb der kooperativen Interventionsbedingungen im Vergleich zur Kontrollgruppe zurückzuführen (siehe Tabelle 27).

Tabelle 26: Korrigierte Effektstärken für die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	.62	.01	.78
$d_{KOOPvs.KG}$	1.70	-.41	1.32
$d_{KOOPvs.AT}$	1.65	-	-
$d_{NKOOPvs.KG}$	.91	-	.51
$d_{NKOOPvs.AT}$	.85	-	-
$d_{ATvs.KG}$	-	-	-

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{KOOPvs.AT}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.AT}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{ATvs.KG}$ = Austauschbedingung vs. Kontrollgruppe

Die weitere genaue Untersuchung der Veränderungen innerhalb der Bedingungen ergab für beide Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) signifikante Verbesserungen in der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissen vom Prätest zum Posttest (siehe Tabelle 27). Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung gab es eine Verringerung der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens vom Posttest zum Follow-up. Vom Prätest zum Follow-up gab es in beiden Interventionsbedingungen (kooperativ, nichtkooperativ) einen signifikanten Anstieg der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens. Zusammengefasst sind die Effekte der Tabelle 27 zu entnehmen.

Tabelle 27: T-Tests für abhängige Bedingungen innerhalb der Bedingungen

Bedingung	Prätest-Posttest	Posttest-Follow-up	Prätest-Follow-up
Kooperative Interventionsbedingung	$t(59) = 9.70, p < .001$	$t(57) = 8.30, p < .001$	$t(57) = 8.30, p < .001$
Nichtkooperative Interventionsbedingung	$t(42) = 5.23, p < .001$	<i>n.s.</i>	$t(20) = 2.41, p < .05$

Weiterhin wurden bei Korrelationsanalysen die positiven Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung des Wissensstands der Schüler und ihren Leistungen im Wissenstest zum Prä- ($r = .32, p < .01$) und Posttest ($r = .40, p < .05$) signifikant. Beim Follow-up ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Wissensstands und den Leistungen im Wissenstest. Des Weiteren zeigte sich bei Korrelationsanalysen zum Messzeitpunkt 1 ein signifikanter Zusammenhang mit dem fünfstufigen Item „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.“ ($r = .24, p = .01$). Dieser Befund belegt einen bedeutenden statistischen Zusammenhang zwischen einer sehr optimistischen Einschätzung der Zielverwirklichung und der Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens. Zum Posttest blieben diese Korrelationen konstant. Es gibt jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Item zur Zielverwirklichung sowie der Zufriedenheitsskala mit einer Skala des Wissenstest.

Trainingseffekt. Die ermittelten Interkorrelationen für die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens der Schüler zu den drei Messzeitpunkten zeigen, dass zwischen Prätest und Follow-up ($r = .24, p < .05$) sowie Prä- und Posttest ($r = .22, p < .01$) vergleichsweise schwache bis moderate Zusammenhänge bestanden. Während für die Interkorrelation Posttest und Follow-up ($r = .70, p < .01$) ein vergleichsweise starker Zusammenhang bestand.

Zusammenfassung der Analyse wissensbezogener Variablen: Zwischen dem Wissenstest (Mehrfachwahlaufgaben, freie Antwortaufgaben und Gesamtskala) sowie der Selbsteinschätzung des Wissens zum Thema Judentum und Antisemitismus zeigten sich zum Prä- und Posttest statistisch hoch bedeutsame Korrelationen. Der negative Zusammenhang zwischen der antisemitischen Einstellung und dem themenspezifischen Wissen wurde zu allen Messzeitpunkten signifikant, mit Ausnahme bei T3 zwischen den Mehrfachwahlaufgaben und dem antiisraelischen Antisemitismus sowie den freien Antwortaufgaben mit dem klassischen Antisemitismus. Bei den Skalen zum Wissenstest (Mehrfachwahlaufgaben, freie Antwortaufgaben und Gesamtskala) und der Selbsteinschätzung, wurden, mit Ausnahme der Skala Mehrfachwahlaufgaben bei Varianzanalysen mit Messwiederholung über 3 Messzeitpunkte, die Interaktionsterme Messwiederholung x Bedingung signifikant. Weiterhin ergaben sich bei Kovarianzanalysen die das Ausgangsniveau auspartialisieren signifikante Effekte für den Zwischensubjektfaktor Bedingung (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Signifikante Effekte der Kovarianzanalysen beim Themenkomplex Wissen

Skala	Posttest	Follow-up
Mehrfachwahlaufgaben	$F(2,142) = 6.50, p < .01$ (KOOP vs. KG & NKOOP vs. KG)	$F(2,132) = 5.73, p < .01$ (KOOP vs. NKOOP & KG vs. NKOOP)
freie Antwortaufgaben	$F(2,142) = 15.83, p < .001$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG, NKOOP vs. KG)	$F(2,130) = 6.21, p < .01$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG)
Gesamtwissensskala	$F(2; 142) = 14.42, p < .001$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG, NKOOP vs. KG)	$F(2,130) = 7.23, p = .001$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG)
Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens	$F(3,171) = 18.66, p < .001$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG, NKOOP vs. KG)	$F(2,105) = 15.47, p < .001$ (KOOP vs. NKOOP, KOOP vs. KG, NKOOP vs. KG)

Anmerkungen: in Klammern sind die signifikanten Post-Hoc Unterschiede nach Bonferoni aufgeführt. KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung, KG = Kontrollgruppe

Mit Ausnahme der Skala zu den Mehrfachwahlaufgaben, zeigte sich bei den Skalen des Wissenstest ein Vorteil der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber der kooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe zum Posttest und Follow-up. Bei den Mehrfachwahlaufgaben zeigte sich zum Posttest die Überlegenheit gegenüber der

Kontrollgruppe und zum Follow-up gegenüber der nichtkooperativen Kontrollgruppe. Die nichtkooperative Interventionsbedingung zeigte bei allen Skalen zum Posttest einen größeren Wissenszuwachs als die Unterrichtskontrollgruppe.

Es ergaben sich auch innerhalb der Bedingungen Veränderungen über die drei Messzeitpunkte, neben den signifikanten Steigerungen der Leistungen vom Prä- zum Posttest bei beiden Interventionsbedingungen, sind besonders:

- der signifikante Leistungsabfall bei den Mehrfachwahlaufgaben innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung und
- die signifikante Steigerung der Leistung bei den freien Antwortaufgaben und der Gesamtskala, sowie die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens vom Prätest zum Follow-up innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung.

relevant.

Die vorab beschriebenen Trainingseffekte wurden nicht von den Kontrollvariablen Interesse, Kontakt, antisemitische Einstellungen oder dem Geschlecht moderiert.

5.3.3 Themenspezifisches Interesse und Austausch

Die Antwortskalen des themenspezifischen Interesses und Austausch reichte von 1 bis 5, wobei 1 charakteristisch für eine sehr niedrige Ausprägung und 5 für eine sehr hohe Ausprägung ist.

Themenspezifisches Interesse: Das themenspezifische Interesse der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 29 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des themenspezifischen Interesses, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichungen für das themenspezifische Interesse getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	3.29	.45	3.24	.60	3.08	.60
NKOOP	3.23	.50	2.96	.54	2.85	.85
KG	3.31	.46	3.13	.74	3.03	.66

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Es ergaben sich nur bei *t*-Tests für abhängige Stichproben signifikante Effekte. So wurde die Verringerung des themenspezifischen Interesse innerhalb der Kontrollgruppe a) vom Prätest zum Posttest in der Kontrollgruppe $t(28) = -2.31, p < .05$ und b) vom Prätest zum Follow-up signifikant $t(28) = -3.78, p = .001$. Innerhalb der beiden Interventionsbedingungen zeigte sich vom Prätest zum Follow-up a) in der kooperativen Interventionsbedingung $t(57) = -3.39, p = .001$ und b) der nichtkooperativen Interventionsbedingung $t(20) = -2.20, p < .05$ eine signifikante Verringerung (siehe Abbildung 45). Da auch in der Kontrollgruppe das themenspezifische Interesse signifikant sank, könnte dies ein Indikator für die besondere Sensitivität der Schüler gegenüber der wiederholten Befragung zu diesem Thema sein.

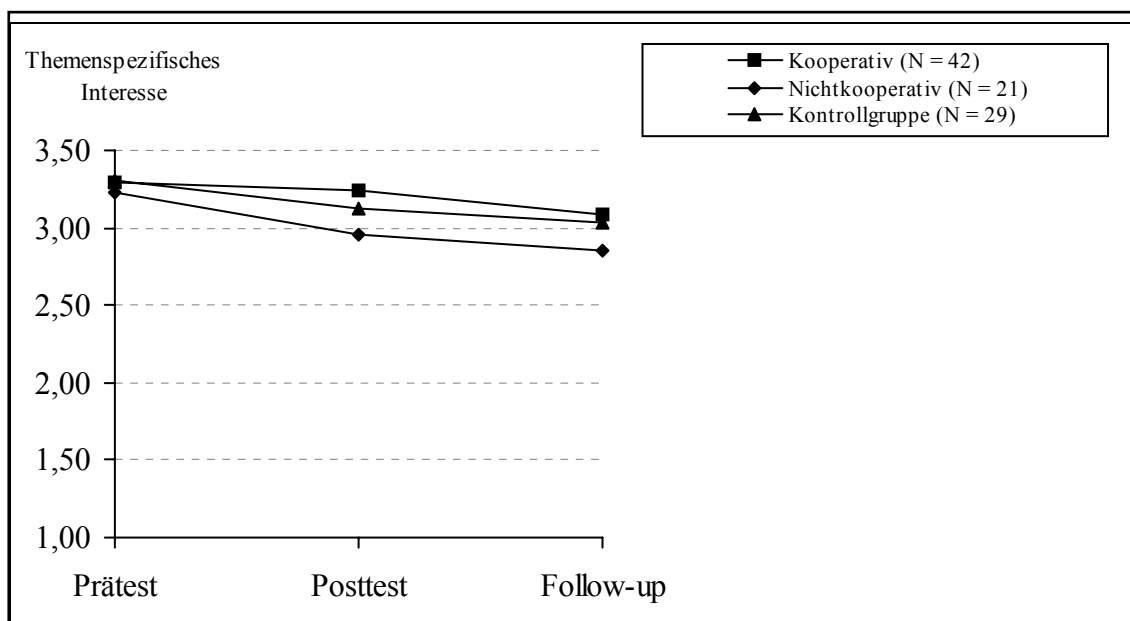


Abbildung 45: Themenspezifisches Interesse (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Posttest ergab sich die höchste korrigierte Effektstärke für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung von $d_{\text{kor}} = .69$. Die weiteren Ergebnisse sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

Tabelle 30: Korrigierte Effektstärken für das themenspezifische Interesse

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$	.36	-	.19
$d_{\text{KOOPvs.KG}}$	.21	-	.12
$d_{\text{NKOOPvs.KG}}$	-	-	-

Anmerkungen: $d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{\text{KOOPvs.KG}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{NKOOPvs.KG}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe

Weiterhin zeigte sich in Korrelationsanalysen über die beiden Interventionsgruppen (kooperativ und nichtkooperativ) sowie der Kontrollgruppe, zum Messzeitpunkt 2 ein signifikanter Zusammenhang des themenspezifischen Interesses mit dem fünfstufigen Item *Hast Du persönliche Kontakte mit Juden?* ($r = .20$, $p = .05$) Dieser Befund impliziert das ein bedeutsamer statistischer Zusammenhang zwischen einem häufigen Kontakt mit Juden und einem höheren Interesse an dem Thema Antisemitismus besteht.

Trainingseffekt. Die ermittelten Interkorrelationen für die themenspezifische Interessenskala der Schüler zu den drei Messzeitpunkten zeigen, dass nur zwischen Prä- und Posttest ($r = .61$, $p < .01$) sowie Posttest und Follow-up ($r = .66$, $p < .01$) ein bedeutsamer Zusammenhang bestand.

Themenspezifischer Austausch. Der themenspezifische Austausch der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 31 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des themenspezifischen Austauschs, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skala zum themenspezifischen Austausch getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.44	.73	2.52	.62	2.63	.67
NKOOP	2.62	.70	2.50	.76	2.42	.80
KG	2.31	.68	2.55	.76	2.49	.60

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Überprüfung von signifikanten Ausgangsniveauunterschieden mittels einer einfaktorieller Varianzanalyse ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung ($p = .68$).

Zunächst wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2,110) = 3.29$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$. Die Schüler der Unterrichtskontrollgruppe gaben einen höheren themenspezifischen Austausch an. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die Unterrichtskontrollgruppe signifikant von der nichtkooperativen Interventionsbedingung unterschied (siehe Abbildung 46).

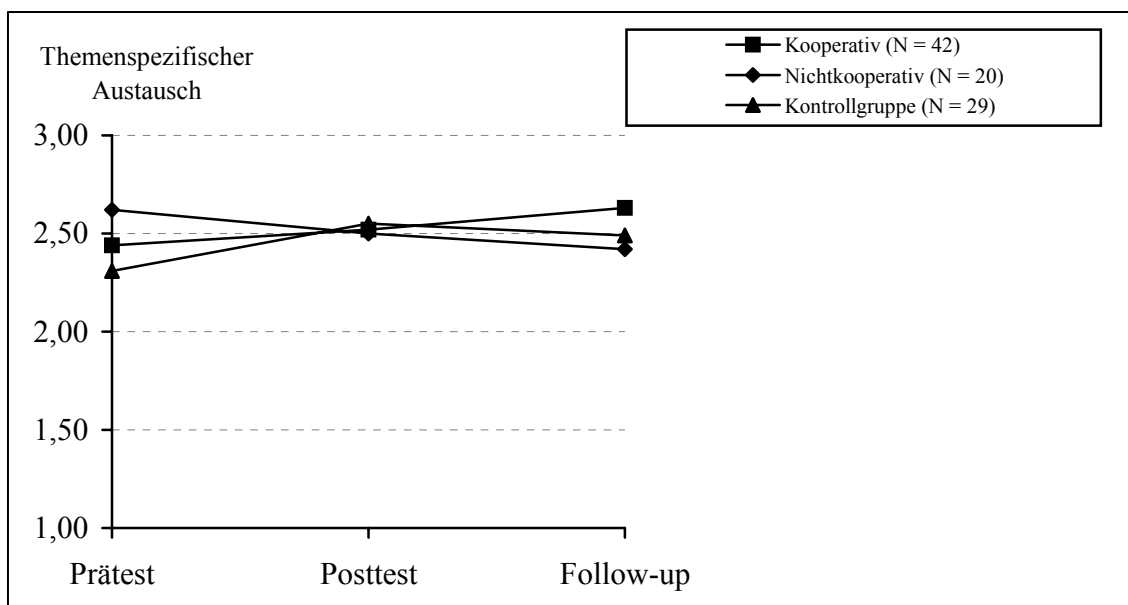


Abbildung 46: Themenspezifischer Austausch (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde nicht signifikant ($p = .35$). Eine mixed-model Analyse ergab ebenfalls keinen signifikanten Interaktionseffekt Bedingung x Messwiederholung.

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet (siehe Tabelle 32). Die negative korrigierte Effektstärke beim Prätest / Posttest Vergleich der nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe ist auf den Anstieg innerhalb der Kontrollgruppe im Vergleich zu beiden Interventionsbedingung zurückzuführen.

Tabelle 32: Korrigierte Effektstärken für den themenspezifischen Austausch

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	-	.26	-
$d_{KOOPvs.KG}$	-	.26	-
$d_{NKOOPvs.KG}$	-.51	-	-

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe

Eine genauere Analyse innerhalb der Bedingungen ergab nur für das Absinken des themenspezifischen Austausch vom Prätest zum Follow-up innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung $t(42) = -2.03, p < .05$ einen signifikanten Effekt.

Bei Korrelationsanalysen zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen den Skalen zum themenspezifischen Interesse und dem Austausch über die Thematik Antisemitismus zu allen drei Messzeitpunkten ergaben sich Korrelationskoeffizienten von $r = .23$ ($p < .05$) zu T1, $r = .46$ ($p < .001$) zu T2 und $r = .47$ ($p < .001$) zu T2, die einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Interesse und dem Austausch über die Thematik Antisemitismus belegen. Des Weiteren zeigte sich bei Korrelationsanalysen über alle drei Bedingungen zum Messzeitpunkt 2 ein signifikanter Zusammenhang mit dem fünfstufigen Item *Hast Du persönliche Kontakte mit Juden?* (sehr häufig – nie) ($r = .20, p = .05$) und *Hast Du persönliche Kontakte mit Israelis?* (sehr häufig – nie) ($r = .19, p = .05$). Dieser Befund belegt einen bedeutenden statistischen Zusammenhang zwischen einem

häufigen Kontakt mit Juden und Israelis und einem intensiveren Austausch über die Thematik Antisemitismus.

Trainingseffekt Die ermittelten Interkorrelationen für den themenspezifischen Austausch über Antisemitismus der Schüler zu den drei Messzeitpunkten zeigen, dass sowohl zwischen Prä- und Posttest ($r = .61, p < .001$), Posttest und Follow-up ($r = .68, p < .001$) sowie Posttest und Follow-up ($r = .52, p < .01$) bedeutsame Zusammenhang bestanden.

Objektiver Interessenstest: Um zu überprüfen, ob sich die Werte der Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe unterscheiden, wurde zunächst eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Diese Varianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Bedingung $F(2,143) = 6.94, p = .001$ (siehe Abbildung 47).

In paarweise gewichteten a priori Vergleichen zeigte sich bei den Schülern in der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung ($p = .001$) sowie der Kontrollgruppe ($p = .001$) ein stärkeres Interesse im Anschluss an die Projekttag Informationen zum Thema Antisemitismus über die jeweilige private e-mail Adresse zu beziehen. Die nichtkooperative Bedingung unterschied sich nicht signifikant von der Kontrollgruppe ($p = .31$).

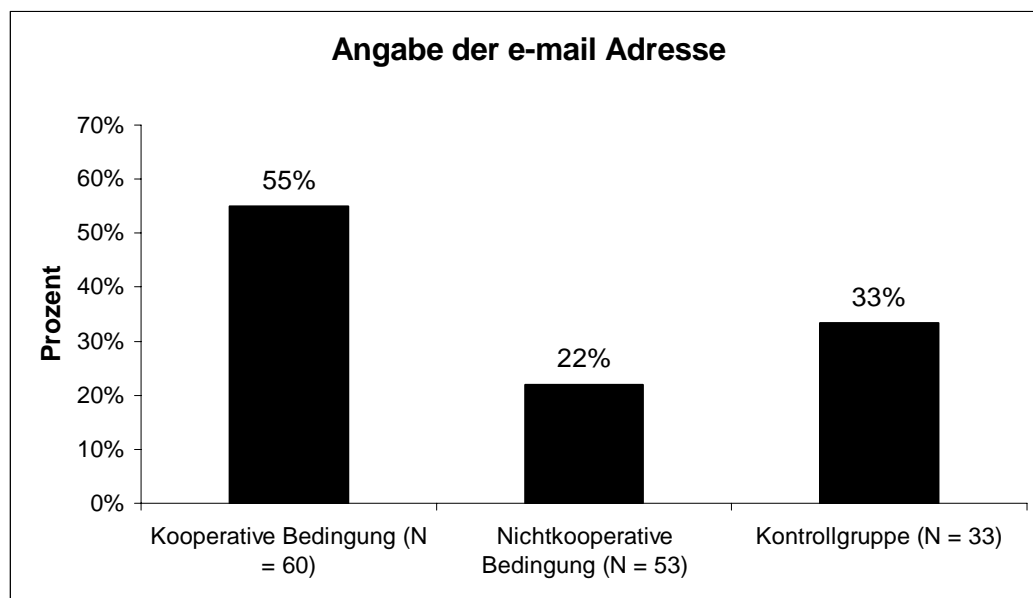


Abbildung 47: Prozentualer Anteil der Schüler je Bedingung die an weiteren Informationen zum Thema Antisemitismus beim Posttest interessiert waren

Es ergab sich für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Effektstärke von $d = .45$ und zur nichtkooperativen Interventionsbedingung von $d = .69$.

Die Abgabe der e-mail Adresse ist in allen drei Bedingungen zum Posttest signifikant mit der Frage „Möchtest Du mehr [über das Thema Antisemitismus und Juden in Deutschland] wissen“ korreliert ($r = .31, p = .01$).

Zusammenfassung der Analyse der interessebezogenen Variablen: Aus den soweit berichteten Befunden ergibt sich folgendes Bild: Es gab, entgegen der angenommen Steigerung des themenspezifischen Interesse innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe ein signifikantes Absinken des themenspezifischen Interesses vom Prätest zum Follow-up.

Die Unterschiede beim themenspezifischen Austausch zwischen den Interventionsbedingungen wurden zum zweiten Messzeitpunkt signifikant. Dies basiert insbesondere auf dem parallel zum nichtsignifikanten Anstieg in der Kontrollgruppe registrierten nichtsignifikanten Absinken innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Der Austausch über das Thema Antisemitismus sank nur innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung vom Prätest zum Follow-up.

Die postulierte stärkere Nachhaltigkeit der Effekte für das themenspezifische Interesse und den Austausch für die kooperative Interventionsbedingung konnte nicht verifiziert werden.

Der objektive Interessenstest zeigte, ein höheres Interesse an der weiteren Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus für die kooperative gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung sowie der Kontrollgruppe. Die nichtkooperative Interventionsbedingung unterschied sich nicht signifikant von der Kontrollgruppe

5.3.4. Variablen zur antisemitischen Einstellung

Nachfolgend werden die Variablen zur Erfassung der antisemitischen Einstellungen der Schüler untersucht. Die Effektivität beider Interventionen auf den Wissenszuwachs wurde bereits nachgewiesen. Daher soll im Folgenden überprüft werden inwieweit die Interventionsformen und der Austausch zur beabsichtigten Verringerung des klassischen, sekundären und antiisraelischen Antisemitismus sowie der *externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, beziehungsweise Steigerung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* beitragen konnten.

Dieser Analyse ist vorauszuschicken, dass die drei erhobenen Aspekte der antisemitischen Einstellung, sehr signifikant miteinander korrelierten, $p < .001$ (siehe Tabelle 39). Eine Ausnahme war die *internale und externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* (siehe Anhang 9.5).

Die Antwortskala der drei Dimensionen der antisemitischen Einstellung sowie der *internalen und externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* reichte von 1 bis 5, wobei 1 charakteristisch für eine sehr niedrige Ausprägung und 5 für eine sehr hohe Ausprägung ist. Hiervon ausgenommen sind die zu recodierenden Items. Die antisemitischen Einstellungen waren bei den untersuchten Schülern im Durchschnitt *eher* gering ausgeprägt.

Klassischer Antisemitismus. Der klassische Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 33 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des klassischen Antisemitismus, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte

Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichungen für klassischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	1.62	.60	1.61	.64	1.79	.63
NKOOP	2.10	.93	1.85	.59	2.08	.67
AT	1.51	.45	1.55	.47	-----	-----
KG	1.69	.47	1.69	.57	1.74	.60

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative, nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit dem klassischen Antisemitismus des Wissenstests berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor

Bedingung $F(3,175) = 4.99, p < .01$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde weder beim Posttest ($p = .82$) noch beim Follow-up signifikant ($p = .59$). Daher ist der bei paarweisen a priori Vergleichen signifikant niedrigere klassische Antisemitismus der kooperativen gegenüber der nicht-kooperativen Interventionsbedingung zum Posttest $t(172) = -2.69, p < .01$, eher auf Vortestunterschiede zurückführen (siehe Abbildung 48). Eine mixed-model Analyse ergab keine signifikante Interaktion Bedingung x Messwiederholung.

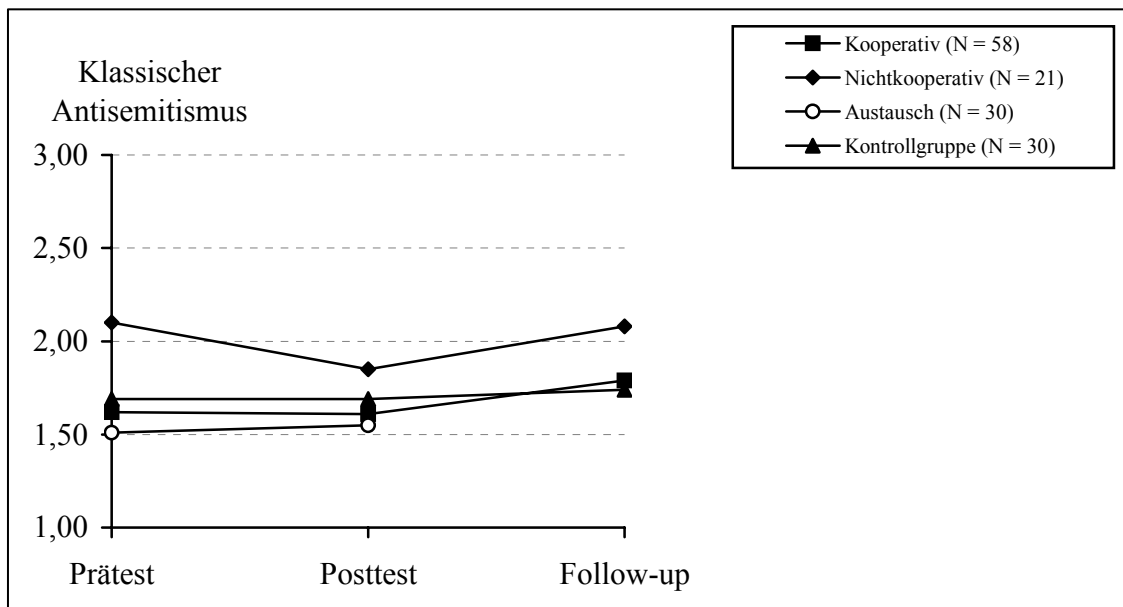


Abbildung 48: Klassischer Antisemitismus (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Es ergaben sich nur bei t -Tests für abhängige Stichproben signifikante Anstiege des klassischen Antisemitismus innerhalb der Kontrollgruppe und der kooperativen Interventionsbedingung a) innerhalb der Kontrollgruppe vom Posttest zum Follow-up $t(29) = 3.50, p < .01$ und b) innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung von T1 zu T3 $t(57) = 2.24, p < .05$ und von T2 zu T3 $t(57) = 2.40, p < .05$ (siehe Abbildung 47). Der Anstieg innerhalb der Kontrollgruppe könnte ein Indikator für die Sensitivität der Schüler gegenüber dieser Skala bei wiederholter Befragung sein.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zeigte nur für den Posttest / Follow-up Vergleich einen starken Effekt für den stärkeren Anstieg in der nichtkooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur Kontrollgruppe $d_{NKOOPvs.KG} = .26$ (siehe Tabelle 34). Die negativen korrigierten Effektstärken sind auf den geringeren Anstieg in der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zu den Kontrollgruppen zurückzuführen.

Tabelle 34: Korrigierte Effektstärken für die klassische Antisemitismusskala.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	.08	-.07	.08
$d_{KOOPvs.KG}$	-.06	.02	.13
$d_{NKOOPvs.KG}$	-	.26	-

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe, die Austauschbedingung wird nicht aufgeführt da sich keine signifikanten Effekte zeigten.

Sekundärer Antisemitismus. Der sekundäre Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 35 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des sekundären Antisemitismus, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 35: Mittelwerte und Standardabweichungen für sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.06	.57	1.98	.52	2.25	.65
NKOOP	2.43	.72	2.23	.56	2.41	.70
AT	1.77	.40	1.96	.40	-----	-----
KG	1.93	.30	2.10	.48	2.17	.48

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKoop = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung sowie Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse für den sekundären Antisemitismus berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(3,172) = 8.60, p = .001$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde weder beim Posttest ($p = .10$), noch beim Follow-up signifikant ($p = .91$). Daher sind die bei paarweisen a priori Vergleichen signifikant niedrigeren sekundären Antisemitismus Werte bei der kooperativen gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung $t(172) = 3.58, p < .001$ und Kontrollgruppe $t(172) = -2.53, p = .01$ zum Posttest eher auf Vortestunterschiede zurückzuführen.

Eine mixed-model Analyse ergab einen signifikanten Effekt für die Interaktion Bedingung x Messwiederholung beim sekundären Antisemitismus sowohl über zwei $F(3,172) = 3.10, p < .01, \eta^2 = .05$ als auch über drei Messzeitpunkte $F(4,212) = 2.86, p < .01, \eta^2 = .05$ signifikant. Dies kann a) auf die Stabilität innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung b) zum Posttest auf die Steigerungen bei der Austauschbedingung $t(29) = 2.74, p = .01$ und Kontrollgruppe $t(32) = 2.52, p < .05$ (T2 zu T3 $t(29) = 3.90, p = .001$ und von T1 zu T3 $t(29) = 3.55, p = .001$) zurückgeführt werden. Weiterhin ergab sich zusätzlich auch bei der kooperativen Interventionsbedingung ein signifikanter Anstieg vom Prätest zum Follow-up $t(57) = 2.52, p < .05$ (siehe Abbildung 49), dies ist überwiegend auf die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zurückzuführen (siehe 5.3.8). Gerade auch der Anstieg innerhalb der Kontrollgruppe könnte, wie beim klassischen Antisemitismus, ein Indikator für die Sensitivität der untersuchten Schüler gegenüber dieser Skala bei wiederholter Befragung sein.

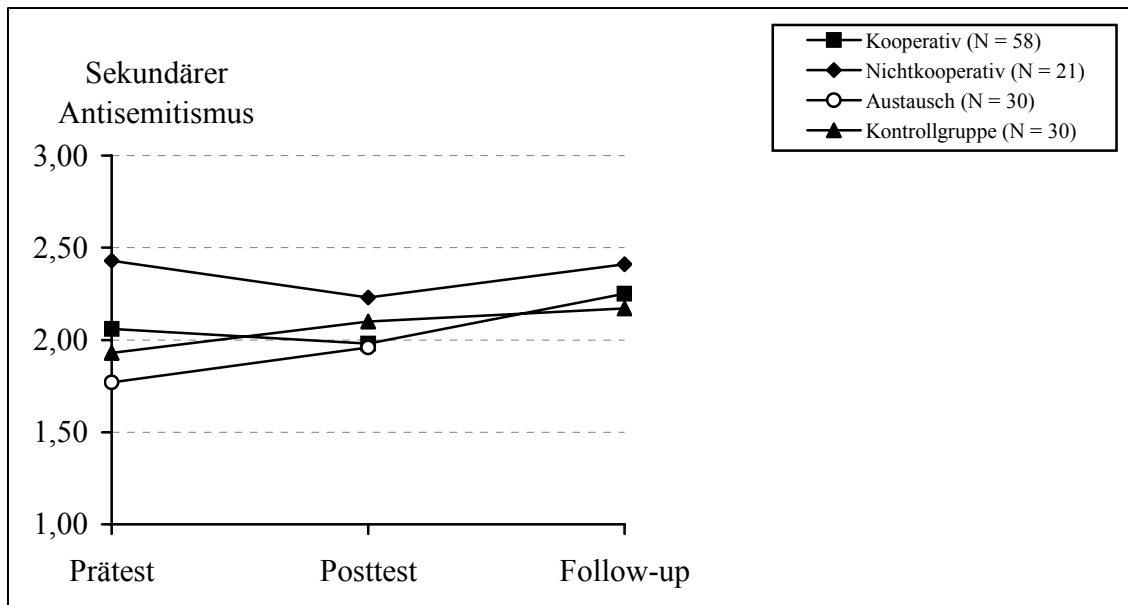


Abbildung 49: Sekundärer Antisemitismus (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: Die höchste Effektstärke für die kooperative Interventionsbedingung zeigte sich zum Posttest im Vergleich zur Austauschbedingung $d_{KOOPvs.AT} = -.49$. Die negativen Effektstärken bei den Vergleichen der beiden Interventionsbedingungen (kooperativ; nichtkooperativ) sind auf die erwünschte Verringerung innerhalb dieser Bedingungen zum Posttest und Follow-up im Vergleich zur Austausch- (nur Posttest) und Kontrollgruppe zurückzuführen (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Korrigierte Effektstärken für den sekundären Antisemitismus.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	.11	.23	.26
$d_{KOOPvs.KG}$	-.45	.37	-.11
$d_{KOOPvs.AT}$	-.49	-	-
$d_{NKOOPvs.KG}$	-.30	.16	-.32
$d_{NKOOPvs.AT}$	-.30	-	-
$d_{ATvs.KG}$	-	-	-

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{Koovs.AT}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.AT}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{ATvs.KG}$ = Austauschbedingung vs. Kontrollgruppe.

Antiisraelischer Antisemitismus. Der antiisraelische Antisemitismus der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe verglichen. Tabelle 37 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des antiisraelischen Antisemitismus, jeweils getrennt für die drei Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen für antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.33	.58	1.81	.64	2.01	.65
NKOOP	2.48	.66	2.22	.64	2.19	.82
KG	2.27	.49	2.24	.67	2.33	.65

Anmerkungen: KOOP = Kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Überprüfung von signifikanten Ausgangsniveauunterschieden mittels einer einfaktorieller Varianzanalyse ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung ($p = .40$).

Zunächst wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(2, 142) = 11.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten eine stärkere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .05$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant sowohl von der nichtkooperativen Interventionsbedingung als auch von der Unterrichtskontrollgruppe unterschied. Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Posttest ergaben sich die, auf Grund der erwünschten Verringerung negativen Effektstärken, für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von $d_{\text{kor}} = -.59$ und für den Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung von $d_{\text{kor}} = -.57$.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurden nicht signifikant ($p = .08$).

Eine mixed-model Analyse ergab einen signifikanten Effekt für die Interaktion Bedingung x Messwiederholung beim antiisraelischen Antisemitismus über drei

Messzeitpunkte $F(4,212) = 2.96$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$. Bei der kooperativen Interventionsbedingung ergab sich eine signifikante Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus Prä –zum Posttest $t(57) = 6.44$, $p < .001$, sowie trotz eines signifikanten Anstiegs vom Posttest zum Follow-up $t(57) = 2.95$, $p < .01$, vom Prätest zum Follow-up $t(57) = -4.16$, $p < .001$ (siehe Abbildung 50). Innerhalb der Kontrollgruppe gab es einen Anstieg des antiisraelischen Antisemitismus von T2 zu T3 $t(29) = 3.53$, $p < .001$.

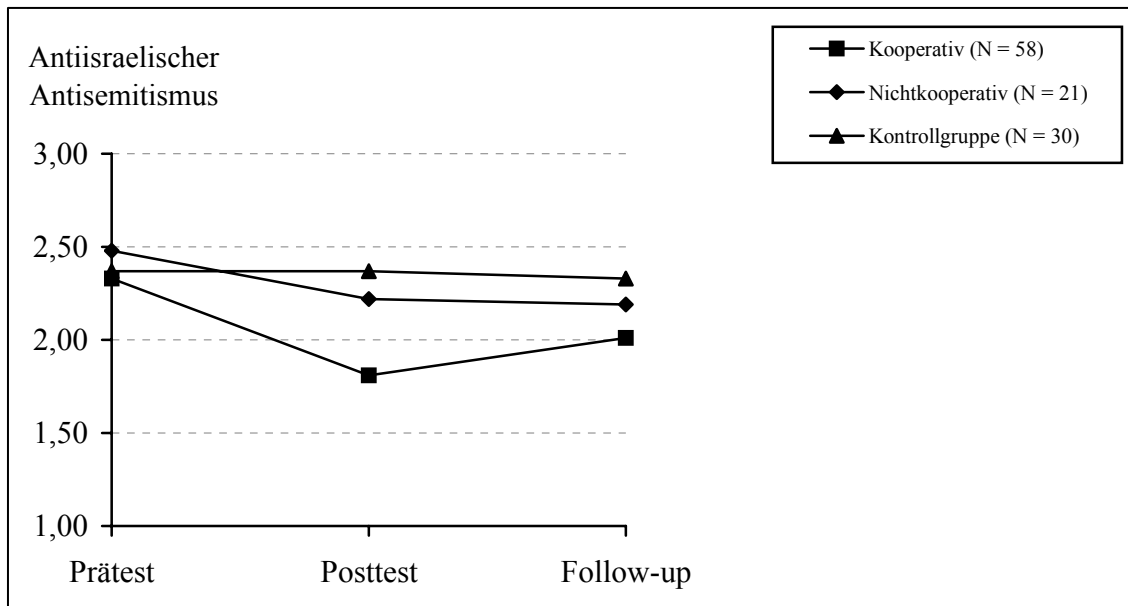


Abbildung 50: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1-5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Prätest / Follow-up Vergleich ergab sich auf Grund der erwünschten Verringerung eine negative Effektstärke für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von $d_{\text{kor}} = -.56$

Des Weiteren wurden die Effektstärken vom Prä- zum Posttest für die einzelnen Bedingungen berechnet. Nur für die kooperative Interventionsbedingung ergab sich eine starke Effektstärke von $d = .81$.

Trainingseffekte für die drei Skalen zu antisemitischen Einstellungen Die ermittelten Interkorrelationen für die drei Skalen der antisemitischen Einstellung ergaben über alle Bedingungen hinweg relevante Zusammenhänge zwischen den Erhebungen (siehe Tabelle 38)

Tabelle 38: Interkorrelationen für die drei Skalen der antisemitischen Einstellung getrennt nach Messzeitpunkt.

Skala	Prätest - Posttest	Posttest – Follow-up	Prätest – Follow-up
KAS	.63**	.68**	.44**
SAS	.68**	.74**	.53**
AIAS	.64**	.78**	.55**

Anmerkungen: KAS = klassischer Antisemitismus; SAS = sekundärer Antisemitismus, AIAS = antiisraelischer Antisemitismus.

Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden: Die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 39 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 39: Mittelwerte und Standardabweichungen für die *Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	3.94	.56	4.09	.66	3.90	.57
NKOOP	3.81	.69	3.84	.50	3.75	.70
AT	4.37	.55	4.06	.55	-----	-----
KG	4.08	.62	4.19	.58	4.20	.54

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung sowie Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(3,172) = 5.47, p = .001$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem

Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde signifikant $F(3,171) = 3.70, p < .05$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten eine größere Steigerung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant von der nichtkooperativen Interventionsbedingung unterschied. Die Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten weiterhin, dass die Unterrichtskontrollgruppe eine größere Steigerung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung erzielte.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(2,104) = 3.02, p = .053, \eta^2 = .06$. Bei der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* erzielten die Schüler der Unterrichtskontrollgruppe bei Bonferroni-adjustierten ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleichen eine größere Steigerung vom Prätest zum Follow-up als die Schüler der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung.

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die negativen korrigierten Effektstärken beim Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung mit der Kontrollgruppe sind auf die im Vergleich größere Steigerung innerhalb der Kontrollgruppe zurückzuführen. Die negativen korrigierte Effektstärke beim Posttest / Follow-up Vergleich sind auf die im Vergleich stärkere Verringerung innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zurückzuführen (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40: Korrigierte Effektstärken für die Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KOOPvs.NKOOP}$	.35	-.15	-
$d_{KOOPvs.KG}$	-	-.38	-.37
$d_{NKOOPvs.KG}$	-.41	-	-.46

Anmerkungen: $d_{KOOPvs.NKOOP}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{KOOPvs.KG}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{NKOOPvs.KG}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe, die Austauschbedingung wird nicht aufgeführt da sich keine signifikanten Effekte zeigten.

Diese Ergebnisse wurden durch eine mixed-model Analyse über 2 Messzeitpunkte bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* erzielte, $F(3,172) = 3.95, p < .01, \eta^2 = .06$. Bei der kooperativen Interventionsbedingung ergab sich eine signifikante Steigerung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* vom Prätest zum Posttest $t(57) = 1.99, p = .052$ (siehe Abbildung 51). Während sich innerhalb der Austauschbedingung, entgegen der Erwartung, die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* vom Prätest zum Posttest signifikant verringerte $t(29) = -2.19, p < .05$.

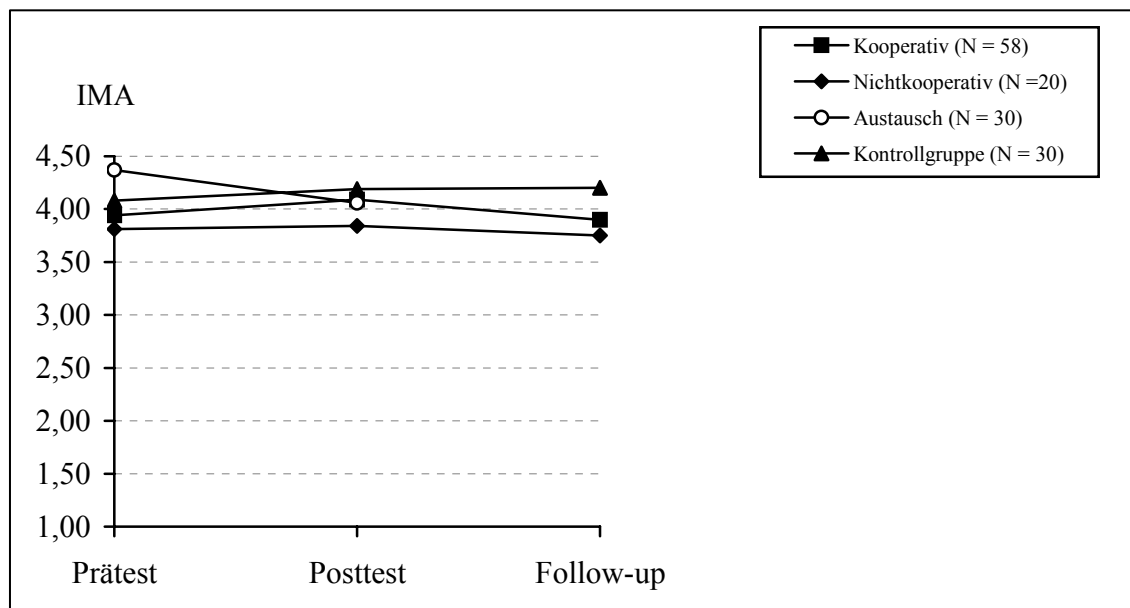


Abbildung 51: Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: IMA = Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden

Des Weiteren wurde zum Posttest eine Varianzanalyse mit dem Interaktionsterm Bedingung x Geschlecht signifikant $F(3,165) = 2.82, p < .05$. In einem weiteren Schritt wurden innerhalb der Bedingungen Geschlechtsunterschiede mit t-Tests untersucht.

Innerhalb der kooperativen Bedingung zeigten zum ersten $t(57) = 3.21, p < .01$ und zweiten Messzeitpunkt $t(57) = 2.90, p < .01$ Frauen eine höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. In der Kontrollgruppe war die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bei den Frauen zum Posttest $t(31) = 2.89, p < .01$ und Follow-up $t(28) = 2.50, p < .05$ ebenfalls höher.

Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden: Die *externe Motivation Antisemitismus zu vermeiden* der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 41 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der *externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 41: Mittelwerte und Standardabweichungen für die *Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-Up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.45	.75	2.35	.80	2.20	.71
NKOOP	2.52	.83	2.56	.83	2.24	.88
AT	2.51	.83	2.38	.84	-----	-----
KG	2.73	.48	2.43	.69	2.48	.54

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Es ergaben sich nur bei *t*-Tests für abhängige Stichproben innerhalb der Bedingungen signifikante Effekte für die *externe Motivation Antisemitismus zu vermeiden* (siehe Abbildung 53) a) in der kooperativen Interventionsbedingung eine signifikante Verringerung vom Posttest zum Follow-up $t(57) = -2.06, p < .05$ und vom Prätest zum Follow-up $t(57) = -3.02, p < .01$ b) in der nichtkooperativen Interventionsbedingung wurde die Verringerung vom Posttest zum Follow-up signifikant $t(19) = -2.52, p < .05$ c) in der Kontrollgruppe eine signifikante Verringerung vom Prätest zum Posttest $t(32) = -2.90, p < .01$; als auch vom Prätest zum Follow-up $t(29) = -3.25, p < .01$.

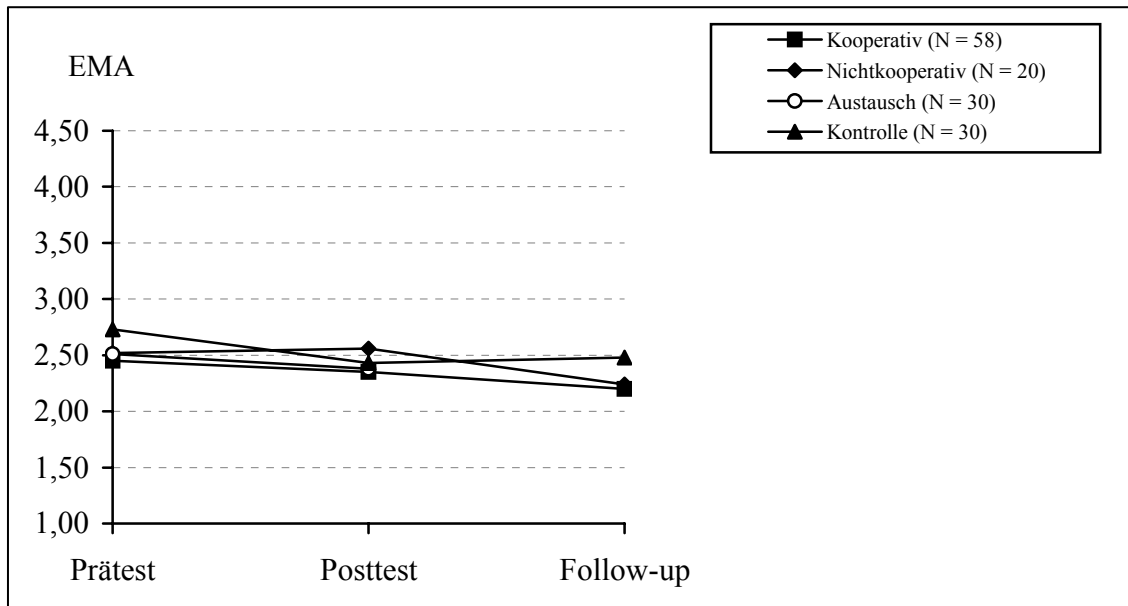


Abbildung 52: Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: EMA = Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Posttest ergab sich die höchste korrigierte Effektstärke für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von $d_{\text{kor}} = .25$ auf Grund der erwünschten stärkeren Verringerung innerhalb der Kontrollgruppe. Die negativen Effektstärken bei den Vergleichen der kooperativen (Posttest / Follow-up) und nichtkooperativen Interventionsbedingungen sind auf die im Vergleich zur Kontrollgruppe erwünschten stärkeren Verringerung zurückzuführen (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Korrigierte Effektstärken für die Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$	-	.20	-
$d_{\text{KOOPvs.KG}}$	.25	-.32	-
$d_{\text{KOOPvs.AT}}$	-	-	-
$d_{\text{NKOOPvs.KG}}$	.16	-.50	-.16
$d_{\text{NKOOPvs.AT}}$	-	-	-
$d_{\text{ATvs.KG}}$	.20	-	-

Anmerkungen: $d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{\text{KOOPvs.KG}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{KOOPvs.AT}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{\text{NKOOPvs.KG}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{NKOOPvs.AT}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{\text{ATvs.KG}}$ = Austauschbedingung vs. Kontrollgruppe

Zusammenfassung der Analyse einstellungsbezogener Variablen: Alle drei Skalen: klassischer, sekundärer sowie antiisraelischer Antisemitismus waren zu allen drei Messzeitpunkten signifikant positiv korreliert.

Die Interventionen hatten nicht zu signifikanten Unterschieden zwischen den Bedingungen beim klassischen Antisemitismus geführt. In der kooperativen Interventionsbedingung kam es vom Prätest zum Follow-up zu einem signifikanten Anstieg. Auch in der Kontrollgruppe ist vom Posttest zum Follow-up ein signifikanter Anstieg dieser Skala zu verzeichnen.

Bezüglich des sekundären Antisemitismus zeigten sich signifikante Unterschiede zum Prätest zwischen den Bedingungen. Es zeigten sich über zwei und drei Messzeitpunkte signifikante Interaktionseffekte Bedingung x Messwiederholung. Dies kann a) auf die Stabilität innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung b) zum Posttest auf die Steigerungen bei der Austauschbedingung und Kontrollgruppe (zu allen Messzeitpunkten im Vergleich zum Prätest) zurückgeführt werden. Weiterhin ergab sich zusätzlich auch bei der kooperativen Interventionsbedingung ein signifikanter Anstieg vom Prätest zum Follow-up.

Der antiisraelische Antisemitismus in der kooperativen Bedingung war zum Posttest signifikant niedriger als in der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe. Die Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus in der kooperativen Interventionsbedingung vom Prätest zum Follow-up wurde signifikant.

Die Untersuchung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* ergab einen signifikanten Interaktionseffekte Bedingung x Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte. Zum Posttest zeigte die kooperative Interventionsbedingung hypothesenkonform eine höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* als die nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei einer Untersuchung innerhalb der Bedingungen zeigten sich sowohl für die kooperative Interventionsbedingung als auch die Austauschbedingung ein signifikanter Anstieg vom Prätest zum Posttest. Zum dritten Messzeitpunkt zeigte die Kontrollgruppe eine höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* als die kooperative Interventionsbedingung.

Die *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* sank in der kooperativen Interventionsbedingung, hypothesenkonform vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Die *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* verringerte sich in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung vom Prätest zum Follow-up. Innerhalb der

Kontrollgruppe verringerte sich die *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* von T1 zu T2, stieg dann jedoch von T2 zu T3 statistisch bedeutsam. Dieser Anstieg bewirkte auch eine signifikant höhere *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* zum Follow-up im Vergleich zum Prätest.

5.3.5. Kontrollvariablen

Lernstrategien. Die Skalen zur Erfassung trainingsrelevanter schulischer Fertigkeiten (Kieler Lernstrategieninventar), und zur Zielorientierung ergaben weder zu noch über die jeweiligen Messzeitpunkte signifikante Unterschiede zwischen oder innerhalb der Bedingungen. Nur die explorativen Analysen der allgemeinen Selbstwirksamkeit zum Prä- und Posttest (siehe Tabelle 43) nach Jerusalem et al. (1981) ergaben statistisch bedeutsame Effekte.

Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen für die allgemeine Selbstwirksamkeit getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	3.07	.82	3.48	.83
NKOOP	3.34	.88	3.47	.91
KG	3.15	.91	3.03	.92

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Es gab nur für eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über die zwei Messzeitpunkte einen signifikanten Interaktionseffekt Messwiederholung x Bedingung $F(2,143) = 3.20$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$. Bei einer genaueren Analyse innerhalb der Bedingungen ergaben *t*-Tests für abhängige Stichproben, die separat für jede Bedingung gerechnet wurden, nur für die kooperative Interventionsbedingung einen statistisch bedeutsamen Zuwachs der allgemeinen Selbstwirksamkeit vom Prä- zum Posttest $t(59) = 3.36$, $p < .001$. Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse für die koopeartive Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung von $d_{\text{korr}} = .32$ und zur Kontrollgruppe von $d_{\text{korr}} = .71$.

Sympathie: Die Vermittlung des Wissens zum Judentum, Antisemitismus und zur Entstehung des Staates Israel führte nicht zu Verringerungen der Sympathie gegenüber Palästinensern wie die jeweiligen starken positiven Korrelationen zwischen den fünfstufigen Sympathieeinschätzungen gegenüber Palästinensern, Juden und Israelis ($r = .82, p = .01$) zum Posttest explorativ zeigen.

Soziale Dominanzorientierung: Die *soziale Dominanzorientierung* der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit dem der nichtkooperativen Interventionsbedingung, der Kontrollgruppe und der Austauschbedingung verglichen. Tabelle 44 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der *sozialen Dominanzorientierung* zu den drei Messzeitpunkten, jeweils getrennt für die Schüler der vier Bedingungen.

Tabelle 44: Mittelwerte und Standardabweichungen für die soziale Dominanzorientierung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KOOP	2.09	.50	2.08	.56	2.21	.55
NKOOP	2.51	.84	2.38	.60	2.63	.59
AT	1.93	.51	2.24	.69	-----	-----
KG	2.25	.52	2.21	.61	2.26	.60

Anmerkungen: KOOP = kooperative Interventionsbedingung; NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung; AT = Austauschbedingung; KG = Kontrollgruppe; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden zwischen den Bedingungen (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung sowie Kontrollgruppe) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen des Wissenstests berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Between-Subjects-Faktor Bedingung $F(3,172) = 4.88, p < .01$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor Bedingung als unabhängiger Variable und dem Ausgangsniveau im Prätest als Kovariate berechnet. Der Effekt des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurde weder beim Posttest ($p = .16$) noch beim Follow-up ($p = .18$) signifikant. Daher sind auch die Unterschiede zum Messzeitpunkt 3

$F(2, 109) = 4.81, p = .01$ und die bei paarweisen a priori Vergleichen signifikant niedrigere Ausprägung der *sozialen Dominanzorientierung* bei der kooperativen gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung ($p < .05$) und der Kontrollgruppe ($p < .05$) eher auf Vortestunterschiede zurückführen.

Die Interaktion Bedingung x Messwiederholung bei der *sozialen Dominanzorientierung* war bei 2 Messzeitpunkten signifikant $F(3,172) = 2.90, p < .05, \eta^2 = .05$. Bei allen Bedingungen ergaben sich signifikante Steigerungen der *sozialen Dominanzorientierung* (siehe Abbildung 53) a) für die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung vom Prätest zum Follow-up $t(57) = 2.15, p < .05$ b) für die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingung vom Posttest zum Follow-up signifikant $t(23) = 2.07, p = .05$ c) für die Schüler der Austauschbedingung vom Prä- zum Posttest $t(29) = 2.05, p < .05$ und d) für die Schüler der Kontrollgruppe vom Posttest zum Follow-up $t(29) = 3.10, p < .01$.

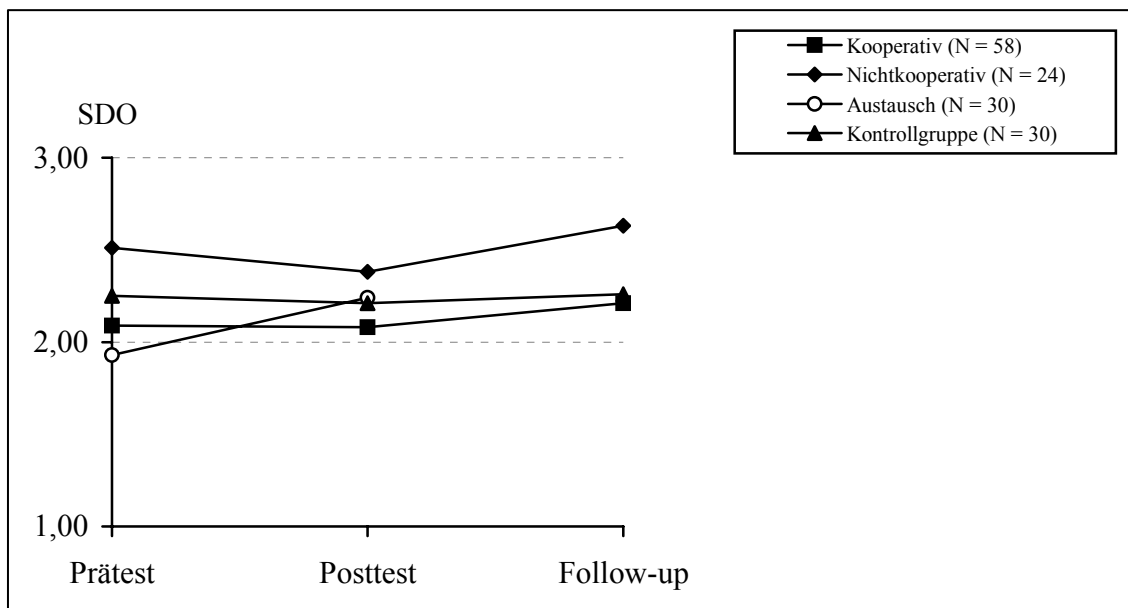


Abbildung 53: Soziale Dominanzorientierung (Skala 1 – 6) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: SDO = Soziale Dominanzorientierung

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Posttest ergab sich die höchste korrigierte Effektstärke für die kooperative Interventionsgruppe im Vergleich zur Austauschbedingung von $d_{\text{kor}} = -.62$. Die negativen korrigierten Effektstärken sind auf die in den Vergleichen erwünschten stärkeren Verringerungen der sozialen Dominanzorientierung zurückzuführen (siehe Tabelle 45).

Tabelle 45: Korrigierte Effektstärken für die soziale Dominanzorientierung.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$	.13	-.22	-.24
$d_{\text{KOOPvs.KG}}$	-	.14	.19
$d_{\text{KOOPvs.AT}}$	-.58	-	-
$d_{\text{NKOOPvs.KG}}$	-	.34	.35
$d_{\text{NKOOPvs.AT}}$	-.62	-	-
$d_{\text{ATvs.KG}}$	.65	-	-

Anmerkungen: $d_{\text{KOOPvs.NKOOP}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung; $d_{\text{KOOPvs.KG}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{KOOPvs.AT}}$ = kooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{\text{NKOOPvs.KG}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Kontrollgruppe; $d_{\text{NKOOPvs.AT}}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung vs. Austauschbedingung; $d_{\text{ATvs.KG}}$ = Austauschbedingung vs. Kontrollgruppe.

Zusammenfassung der Kontrollvariablen. Die explorative Analyse der Selbstwirksamkeit ergab einen signifikanten Interaktionseffekt Bedingung x Messwiederholung sowie nur für die kooperative Interventionsbedingung einen signifikanten Anstieg zum Posttest.

Es ergab sich bei der *sozialen Dominanzorientierung* nur über zwei Messzeitpunkte eine signifikante Interaktion Bedingung x Messwiederholung. Entgegen der Hypothesen zeigte sich bei sowohl innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung, als auch in der Kontrollgruppe ein signifikanter Anstieg der *sozialen Dominanzorientierung* vom ersten zum dritten Messzeitpunkt. In der Austauschbedingung stieg die *soziale Dominanzorientierung* signifikant vom Prä- zum Posttest. Es zeigten sich zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den Bedingungen.

5.3.6 Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre

Im folgenden Abschnitt wird die Analyse der Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre innerhalb der kooperativen Bedingung dargestellt. Es nahmen insgesamt 15 Teams mit jeweils 4 Mitgliedern an der kooperativen Intervention teil. Um zu überprüfen, ob es eine Veränderung der Produktivität der Gruppenarbeit und der Gruppenatmosphäre während der drei Interventionstage gab, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung und *t*-Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Die drei

Messzeitpunkte beziehen sich auf die drei Projektstage. Die Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppenproduktivität und -atmosphäre sind Tabelle 46 zu entnehmen.

Tabelle 46: Mittelwerte, Standardabweichung und Interkorrelationen der Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre (N = 60).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1 Gruppenproduktivität _{T1}	3.90	.88	-					
2 Gruppenproduktivität _{T2}	4.04	.10	.42**	-				
3 Gruppenproduktivität _{T3}	4.13	.08	.03	.24	-			
4 Gruppenatmosphäre _{T1}	3.94	.08	.66**	.37**	.25	-		
5 Gruppenatmosphäre _{T2}	3.98	.09	.39**	.60**	.24	.67**	-	
6 Gruppenatmosphäre _{T3}	4.31	.06	.40**	.44**	.48**	.49**	.41**	-

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

** $p < .01$

Den Analysen ist vorzuschicken, dass zwischen Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre zu allen drei Zeitpunkten ein positiver korrelativer Zusammenhang bestand. Die höchste Korrelation existierte beim ersten Messzeitpunkt $r = .66$ ($p < .01$).

Für die Gruppenproduktivität ergab eine Varianzanalysen mit Messwiederholung über die drei Messzeitpunkte einen signifikanten Haupteffekt für die Messwiederholung, $F(2,58) = 2.16$, $p < .001$. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über die drei Messzeitpunkte ergab auch für die Gruppenatmosphäre einen signifikanten Haupteffekt für die Messwiederholung, $F(2, 58) = 13.33$, $p < .001$ (siehe Abbildung 54).

Zur Überprüfung der Veränderungen wurden im Anschluss *t*-Tests für abhängige Stichproben innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung berechnet. Diese *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigten eine signifikante Verbesserung der Gruppenatmosphäre vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt $t(60) = 3.70$, $p < .001$ und vom ersten zum dritten Messzeitpunkt $t(60) = 5.16$, $p < .001$. Die Gruppenproduktivität verbesserte sich statistisch bedeutsam von der ersten zur dritten Gruppenarbeit $t(60) = 2.03$, $p < .05$.

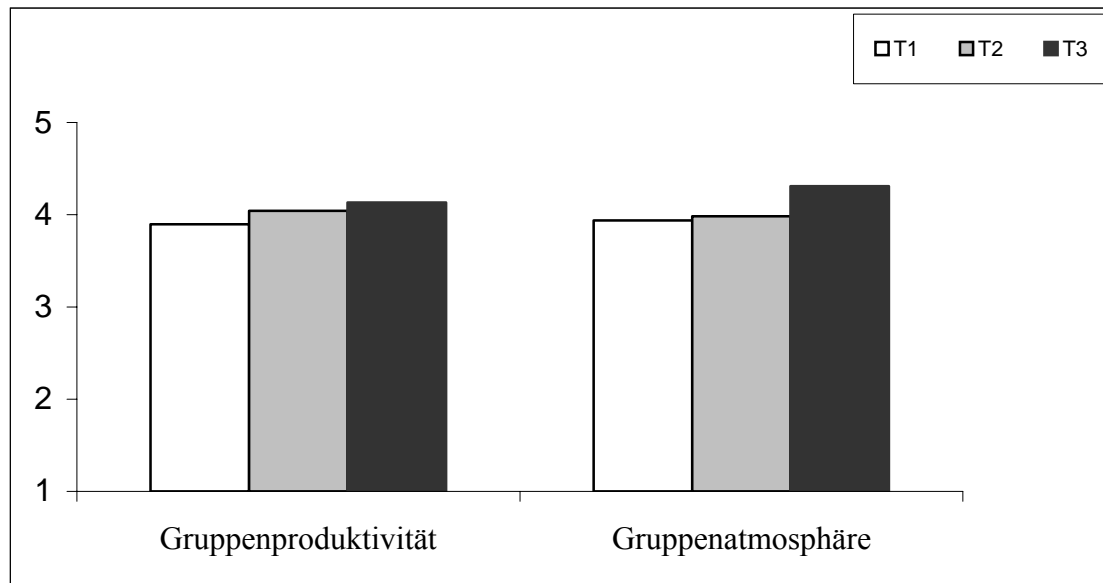


Abbildung 54: Produktivität der Gruppenarbeit (Skala 1 – 5) und Gruppenatmosphäre (Skala 1 – 5) als Funktion des Messzeitpunkt (N = 60).

Anmerkung: Auf einer Skala von 1 bis 5 entspricht 1 einer sehr geringen Produktivität beziehungsweise sehr schlechten Gruppenatmosphäre und 5 einer sehr hohen Produktivität beziehungsweise sehr guten Atmosphäre.

Zusammengefasst konnte in dieser Studie, entsprechend der Hypothese 4a eine Steigerung der Gruppenatmosphäre und –produktivität von der ersten zur dritten Gruppenarbeit durch die wiederholte Teamarbeit nachgewiesen werden. Diese Selbsteinschätzungen entsprachen der beobachteten Qualitätssteigerung der Gruppenpräsentationen.

5.3.7 Feedback

Im Rahmen der zweiten Studie war die Teilnahmemotivation der Schüler nicht nur freiwillig, daher können die Rückmeldungen als Indikator für soziale Erwünschtheit dienen. Nachfolgend werden einige Dimensionen des Feedbacks zur Intervention durch die Teilnehmer vorgestellt. Die Analysen dienen nicht der Hypothesentestung, sondern sollen einen Einblick darin geben, wie die Intervention von den Schülern angenommen wurde.

Im Mittel wurden die Projektstage mit der Note 2.57 ($SD = 1.31$) bewertet. Die Bewertung der Schüler in der kooperativen Bedingung ($M = 2.08$, $SD = .89$) unterschied sich signifikant $t(105) = 4.55$, $p < .001$ von der Bewertung der Schüler in der nichtkooperativen Bedingung ($M = 3.22$, $SD = 1.49$). Die genauen Zusammensetzungen der Noten innerhalb der Bedingungen sind der Abbildung 55 zu entnehmen. Die Gesamtreliabilität der Skalen zum Feedback ist mit Cronbachs $\alpha = .94$ sehr hoch.

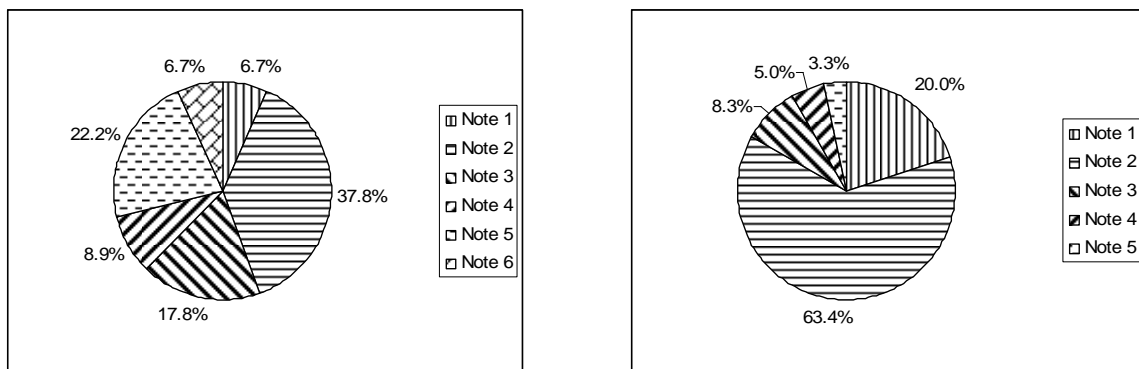


Abbildung 55: Bewertung der Projektstage durch die Schüler der nichtkooperativen Interventionsbedingungen (links) und kooperativen Interventionsbedingungen (rechts) auf einer Schulnotenskala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).

Für die unterschiedliche Bewertung der Projektstage wurde zwischen der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung eine mittlere Effektstärke von $d = -0.69$ berechnet. Die Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Feedbackskalen sowie der Note sind Tabelle 47 und 48 zu entnehmen.

Tabelle 47: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Feedbackfragebogens als Funktion der Bedingung.

	Skalen des Feedbackfragebogens			
	Interesse		Methode	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Untersuchungsbedingung				
kooperative Interventionsbedingung	4.02	.89	3.81	.74
nichtkooperative Interventionsbedingung	3.04	.82	2.90	.97

Tabelle 48: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen des Feedbackfragebogens als Funktion der Bedingung.

	Skalen des Feedbackfragebogens			
	Aufgabeninteresse		Note	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Untersuchungsbedingung				
kooperative Interventionsbedingung	3.57	.79	2.08	.89
nichtkooperative Interventionsbedingung	2.79	.88	3.22	1.41

Des Weiteren zeigte sich für die kooperative Intervention im Vergleich zur nichtkooperativen Intervention (siehe Abbildung 56) eine positivere Bewertung bei den

Skalen Interesse $t(105) = 6.79, p < .001$; Methode $t(105) = 5.63, p < .001$ und Aufgabeninteresse $t(105) = 4.93, p < .001$.

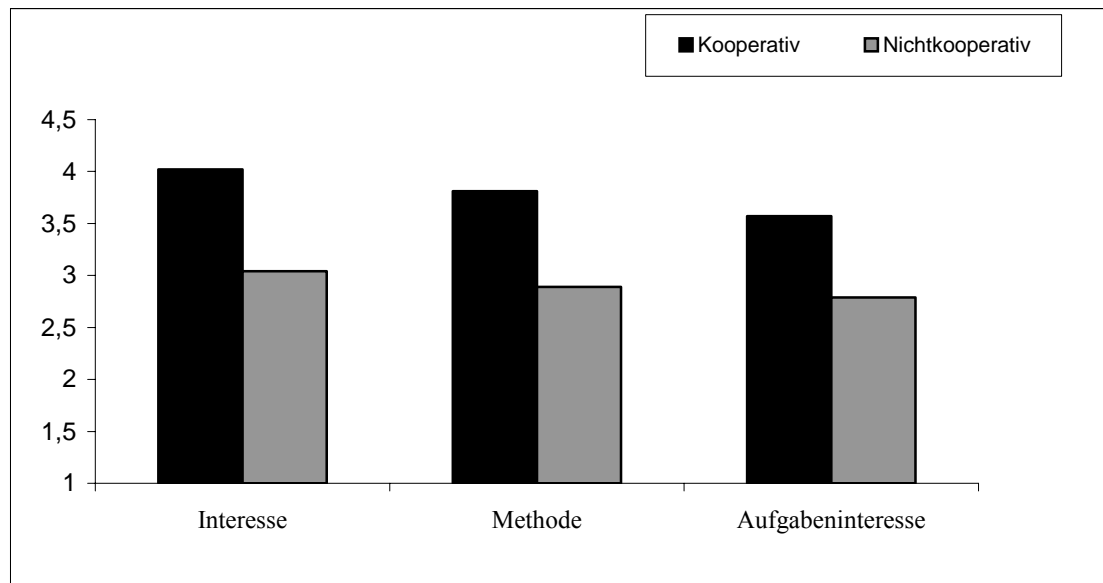


Abbildung 56: Bewertung der Projektstage durch die Schüler der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingungen auf den Skalen des Feedbackbogens

Anmerkung: es handelt sich um Mittelwerte einer Skala von 1-5

Die Skalen des Feedbackfragebogens waren zum Posttest mit dem themenspezifischen Interesse korreliert. Zum Follow-up war neben dem themenspezifischen Interesse auch der themenspezifische Austausch mit den Feedbackskalen korreliert (siehe Tabelle 49).

Tabelle 49: Korrelationen zwischen den Feedbackskalen (Interesse, Methode und Aufgabeninteresse) und dem Themenspezifischem Interesse und Austausch getrennt nach Messzeitpunkt.

	Themenspezifisches Interesse Posttest	Themenspezifisches Interesse Follow-up	Themenspezifisches Austausch Follow- up
Interesse (Feedback)	.49**	.30*	.34*
Methode (Feedback)	.44**	.27**	.32**
Aufgabeninteresse (Feedback)	.59**	.29**	.38**

Anmerkungen: ** $p < .01$

Zusammenfassung: Die kooperative Interventionsbedingung hatte hypothesenkonform einen signifikanten Effekt auf die Bewertung der Projektstage durch die Schüler.

In der kooperativen Interventionsbedingung wurden alle drei Skalen des Feedbackfragebogens: Interesse, Aufgabeninteresse und Methoden, signifikant besser bewertet als in der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Auch die Bewertung der Projektstage durch die Schüler, entsprechend dem schulischen Bewertungssystem, war in der kooperativen Interventionsbedingung signifikant besser. Der Range der vergebenen Noten reichte von 1 bis 6, so dass von einer geringen sozialen Erwünschtheit ausgegangen werden kann. Es gab keine Geschlechtseffekte.

5.3.8. Teilnahmemotivation

Zur Überprüfung der Auswirkungen der Teilnahmemotivation werden im folgenden Unterkapitel die Schüler, die freiwillig an den Projekttagen teilnahmen, mit den Schülern die zur Teilnahme verpflichtet wurden, verglichen. Die ersten Analysen werden die Effekte der Teilnahmemotivation über zwei Messzeitpunkte in einem 2 (Teilnahmemotivation) x 2 (Bedingung) Design untersuchen. In einem ersten Schritt werden die jeweiligen Ausgangsniveaus verglichen. In einem zweiten Schritt werden die Unterschiede zum Posttest nach Ausparialisierung des Ausgangsniveaus mittels einer Kovarianzanalyse untersucht und drittens die korrigierten Effektstärken angegeben. Es werden nur die Variablen aufgeführt, bei denen sich statistisch bedeutsame Kovarianzanalysen ergaben, mit Ausnahme der Feedbackskalen. Die Ergebnisse von Varianzanalysen mit Messwiederholung werden nur bei signifikanten Interaktionen Teilnahmemotivation x Bedingung x Messwiederholung angegeben. Die Begrenzung auf zwei Messzeitpunkte erfolgt auf Grund des *conditional drop-offs* der Schüler mit freiwilliger Teilnahmemotivation innerhalb der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Bei der Analyse sind die teilweise geringen Teilnehmerzahlen, die auch in den jeweiligen Bedingungen variieren, einschränkend zu berücksichtigen. Diese Konditionen können das Erforschen signifikanter Unterschieden erschweren, insbesondere im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung mit freiwilliger Teilnahmemotivation.

Im Anschluss werden die Unterschiede separat innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung über drei Messzeitpunkte vorgestellt. Aus platzökonomischen Gründen werden innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung nur bei Instrumenten mit signifikanten Effekten von Kovarianzanalysen mit dem Ausgangsniveau als Kovariate die Mittelwerte und Grafiken dargestellt. Ausnahmen hiervon sind, auf Grund des besonderen Interesses für die Interpretation der Effekte innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung, die Skala der freien Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens, der sekundäre und antiisraelische Antisemitismus sowie die Gruppenleistung und -atmosphäre.

Der Einfluss der unterschiedlichen Schulen, ist nicht auszuschließen. Daher wird abschließend der Einfluss der Interventionsbedingung kooperatives Lernen im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung für die verpflichtende Teilnahme innerhalb einer Schule untersucht.

5.3.8.1. Vergleich der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingungen mit jeweiliger freiwilliger und verpflichteter Teilnahme

Im Folgenden werden jeweils die Befunde der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung, die freiwillig und verpflichtend an den Projekttagen teilnahmen nachfolgend über zwei Messzeitpunkte mit den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung die freiwillig und verpflichtend teilnahmen verglichen. Die Grafiken zu den jeweiligen Befunden finden sich im Unterkapitel 5.3.8.2.

Themenspezifisches Wissen

Mehrfachwahlaufgaben: Tabelle 50 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Mehrfachwahlaufgaben, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 50: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	5.93	2.16	8.31	3.08	5.88	4.25
KFW	7.50	1.54	10.50	1.95	9.39	3.75
NPF	6.30	2.01	8.00	2.32	4.14	4.44
NFW	6.50	1.78	10.10	1.91	-	-

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen der Mehrfachwahlaufgaben im Wissenstest für den ersten Messzeitpunkt als abhängige Variable und dem Faktor Bedingung und Teilnahme berechnet, diese ergab einen marginal signifikanten Effekt für den Faktor Bedingung $F(1, 109) = 3.91$, $p = .051$, $\eta^2 = .04$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate berechnet, mit allen Schülern

der Bedingungen kooperativ und nichtkooperativ die entweder freiwillig und verpflichtend teilnahmen und an den Messzeitpunkten T1 und T2 anwesend waren. Der Zwischensubjektfaktor Teilnahmemotivation wurde signifikant $F(1, 108) = 10.85$, $p = .001$, $\eta^2 = .09$. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten einen höheren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die freiwilligen Teilnehmer signifikant von den nicht freiwilligen Schülern unterschieden (siehe Abbildung 56).

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die negative korrigierte Effektstärken beim Vergleich der zur Teilnahme verpflichteten Teilnehmer innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zu den freiwilligen Teilnehmern der nichtkooperativen Interventionsbedingung ist auf den stärkeren Anstieg des Wissens bei den freiwilligen Teilnehmern der nichtkooperativen Interventionsbedingung zurückzuführen (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51: Korrigierte Effektstärken für die Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest
$d_{KFWvsNPF}$	.49
$d_{KPFvsNFW}$	-.38
$d_{NFWvsNPF}$	.83

Anmerkungen: $d_{KFWvsNPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme; $d_{KPFvsNFW}$ = kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme, $d_{NFWvsNPF}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Gesamtwissenskala: Tabelle 52 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen aller Aufgaben des themenspezifischen Wissens, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 52: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	8.83	3.24	13.32	5.20	9.05	6.63
KFW	10.92	2.03	18.11	2.60	15.76	6.27
NPF	9.19	3.36	12.21	4.35	6.25	6.70
NFW	9.53	2.27	15.93	3.57		

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Leistungen im gesamten Wissenstest für den ersten Messzeitpunkt als abhängige Variable und den Faktoren Bedingung und Teilnahmemotivation berechnet, diese ergab keinen signifikanten Effekt für den Faktor Bedingung, Teilnahmemotivation oder die Interaktion Bedingung x Teilnahmemotivation ($p > .05$).

Zunächst wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate und den Between-Subject Faktoren Bedingung (kooperativ, nichtkooperativ) und Teilnahmemotivation (freiwillig, nicht freiwillig) berechnet. Diese Analyse beinhaltete alle Schüler dieser Between-Subject Faktoren die an den Messzeitpunkten T1 und T2 anwesend waren. Der Zwischensubjektfaktor Teilnahmemotivation wurde signifikant $F(1, 108) = 15.15, p < .001, \eta^2 = .12$. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten einen höheren Wissenszuwachs bei der Gesamtwissensskala. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die freiwilligen Teilnehmer signifikant von den nicht freiwilligen Schülern unterschieden (siehe Abbildung 58).

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die negativen korrigierten Effektstärken sind auf den gewünschten stärkeren Anstieg des Wissens bei den freiwilligen Teilnehmern der nichtkooperativen Interventionsbedingung im Vergleich mit den zur Teilnahme verpflichteten Teilnehmern innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zurückzuführen (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Korrigierte Effektstärken für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest
$d_{KFWvsNPF}$	.93
$d_{KPFvsNFW}$	-.30
$d_{NFWvsNPF}$	.77

Anmerkungen: $d_{KFWvsNPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme; $d_{KPFvsNFW}$ = kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme, $d_{NFWvsNPF}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Antisemitische Einstellungen.

Antiisraelischer Antisemitismus: Tabelle 54 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des antiisraelischen Antisemitismus, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen für den antiisraelischen Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	2.34	.57	1.84	.67	2.08	.66
KFW	2.31	.63	1.74	.50	1.81	.58
NPF	2.47	.66	2.22	.64	2.19	.82
NFW	2.86	1.07	2.85	1.16	-	-

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit dem antiisraelischen Antisemitismus für den ersten Messzeitpunkt als abhängige Variable und den Faktoren Bedingung und Teilnahmemotivation berechnet, diese ergab einen signifikanten Effekt für den Faktor Bedingung $F(1, 109) = 4.47, p < .05, \eta^2 = .04$ sowie die Interaktion Teilnahmemotivation x Bedingung $F(1, 109) = 4.00, p < .05, \eta^2 =$

.04. Diese Befunde belegen signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen und der Interaktion Teilnahmemotivation x Bedingung.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate und den Between-Subject Faktoren Bedingung (kooperativ; nichtkooperativ) und Teilnahmemotivation (freiwillig; nicht freiwillig) berechnet. Diese Analyse beinhaltete alle Schüler dieser Between-Subject Faktoren die an den Messzeitpunkten T1 und T2 anwesend waren. Der Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde signifikant $F(1, 108) = 18.86, p < .001, \eta^2 = .15$. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erzielten eine größere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die kooperative Interventionsbedingung signifikant von der nichtkooperativen Interventionsbedingung unterschied (siehe Abbildung 60).

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die negativen korrigierten Effektstärken sind auf die erwünschte stärkere Verringerung innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung zurückzuführen. (siehe Tabelle 55).

Tabelle 55: Korrigierte Effektstärken für die Skala des antiisraelischen Antisemitismus.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest
$d_{KFWvsNFW}$	-.72
$d_{KFWvsNPF}$	-.58
$d_{KPFvsNFW}$	-.54
$d_{KPFvsNPF}$	-.36

Anmerkungen: $d_{KFWvs.NFW}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme; $d_{KFWvs.NPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme; $d_{KPFvs.NFW}$ = kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme, $d_{KPFvs.NPF}$ = kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme.

Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden: Tabelle 56 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 56: Mittelwerte und Standardabweichungen für die interne Motivation Antisemitismus zu vermeiden getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	4.03	.52	4.04	.70	3.83	.58
KFW	3.70	.61	4.20	.55	4.08	.53
NPF	3.81	.69	3.84	.50	3.74	.50
NFW	3.78	1.04	4.06	1.27		

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Zunächst wurde zur Prüfung von Prätestunterschieden eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit der *internen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* als abhängige Variable und den Faktoren Bedingung und Teilnahmemotivation berechnet, diese ergab keinen signifikanten Effekt für den Faktor Bedingung, Teilnahmemotivation oder die Interaktion Bedingung x Teilnahmemotivation ($p > .05$).

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate und den Between-Subject Faktoren Bedingung (kooperativ, nichtkooperativ) und Teilnahmemotivation (freiwillig, nicht freiwillig) berechnet. Diese Analyse beinhaltete alle Schüler dieser Between-Subject Faktoren die an den Messzeitpunkten T1 und T2 anwesend waren. Der Zwischensubjektfaktor Teilnahmemotivation wurde signifikant $F(1, 108) = 7.75, p < .01, \eta^2 = .07$. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten einen höheren Zuwachs bei der *internen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Bonferroni-adjustierte ($\alpha = .0x$) Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die freiwilligen Teilnehmer signifikant von den nicht freiwilligen Schülern unterschieden (siehe Abbildung 61).

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) zum Posttest berechnet. Die negative korrigierte Effektstärken ist auf den gewünschten stärkeren Anstieg der *internen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bei den freiwilligen Teilnehmern der nichtkooperativen Interventionsbedingung im Vergleich mit den zur Teilnahme verpflichteten Teilnehmern innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zurückzuführen (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Korrigierte Effektstärken für die Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest
$d_{KFWvsNPF}$	.86
$d_{KPFvsNFW}$	-.41
$d_{NFWvsNPF}$	.30

Anmerkungen: $d_{KFWvsNPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme; $d_{KPFvsNFW}$ = kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme, $d_{NFWvsNPF}$ = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Kontrollvariablen

Feedback und objektives Interesse: Im Folgenden werden die Ergebnisse von zweifaktoriellen Varianzanalysen der Feedbackskalen beim Posttest vorgestellt, die nur einmalig erhoben wurden. Hierbei zeigten sich für alle drei Skalen des Feedbackfragebogens, der Note für die Projektstage als auch für den objektiven Interessentest signifikante Effekte für den Faktor Bedingung, bei dem die kooperative Interventionsbedingung bei post-hoc Einzelvergleichen nach Bonferoni positivere Rückmeldungen verzeichnete (siehe Tabelle 58).

Tabelle 58: Signifikante Haupteffekte bei zweifaktoriellen Varianzanalysen (Teilnahmemotivation, Bedingung) für den Zwischensubjektfaktor Bedingung (kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung).

Skala	Haupteffekt Bedingung	η^2
Skala Thema des Feedback	$F(1, 109) = 21.38, p < .001$	.16
Skala Methode des Feedback	$F(1, 109) = 13.34, p < .001$	.11
Skala Aufgabeninteresse des Feedback	$F(1, 109) = 13.27, p < .001$	.11
Note für die Projektstage	$F(1, 101) = 9.45, p < .01$	.09
Objektiver Interessentest	$F(1, 109) = 8.77, p < .01$	.07

Anmerkung: η^2 = Effektstärke

Bei der Skala Methode, der Note und dem objektiven Interessentest ergaben sich signifikante Effekte für den Faktor Teilnahmebedingung, bei dem die freiwilligen

Teilnehmer bei post-hoc Einzelvergleichen nach Bonferoni positivere Rückmeldungen verzeichnete (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59: Signifikante Haupteffekte bei zweifaktoriellen Varianzanalysen (Teilnahmemotivation, Bedingung) für den Zwischensubjektfaktor Teilnahmemotivation (freiwillig, nicht freiwillig).

Skala	Haupteffekt Teilnahmemotivation	η^2
Skala Methode des Feedback	$F(1, 109) = 20.96, p < .001$	.16
Note für die Projektstage	$F(1, 101) = 7.63, p < .01$	.07
Objektiver Interessentest	$F(1, 109) = 4.95, p < .05$	.04

Anmerkung: η^2 = Effektstärke

Weiterhin gab es signifikante Interaktionseffekte Bedingung x Teilnahmemotivation bei a) der Skala Thema $F(1, 109) = 4.27, p < .05, \eta^2 = .04$, b) Methoden $F(1, 109) = 4.18, p < .05, \eta^2 = .04$ und c) der Note $F(1, 101) = 5.31, p < .05, \eta^2 = .05$. Bei diesen Interaktionen zeigen sich positivere Effekte für die freiwilligen Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung.

Im Folgenden werden die Effekte der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung vorgestellt.

5.3.8.2. Kontrastierung der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung

Im Folgenden werden innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung die Befunde der Schüler die freiwillig an den Projekttagen teilnahmen nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit den Schülern die zur Teilnahme verpflichtet waren verglichen. Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen, mit Ausnahme der freien Antwortaufgaben, des sekundären Antisemitismus sowie der Gruppenatmosphäre und Gruppenleistung, sind den jeweiligen Tabellen im Unterkapitel 5.3.8.1 zu entnehmen.

Themenspezifisches Wissen

Mehrfachwahlaufgaben: *T*-Tests für unabhängige Stichproben zur Überprüfung von Ausgangsniveauunterschieden ergaben zum ersten Messzeitpunkt einen höheren Mehrfachwahlaufgaben-Score bei den freiwilligen Teilnehmern gegenüber den zur

Teilnahme verpflichteten Schülern $t(58) = 2.78, p < .01$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde sowohl für den Posttest als auch für das Follow-up eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate mit den Schülern der Bedingungen freiwillige und nicht freiwillige Teilnahme berechnet die an allen Messzeitpunkten anwesend waren. Zum Posttest wurde der Zwischensubjektfaktor Bedingung nicht signifikant ($p > .05$). Für das Follow-up wurde der Zwischensubjektfaktor Bedingung signifikant $F(1,57) = 6.37, p < .05, \eta^2 = .10$, wobei die Schüler, die freiwillig teilnahmen, einen höheren Mehrfachwahlaufgaben-Score hatten (siehe Abbildung 57). Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärke (korrigiert für Vortestunterschiede) ergab für die freiwilligen Teilnehmer im Vergleich zu den zur Teilnahme verpflichteten Schülern einen Wert von $d_{\text{kor}} = .07$.

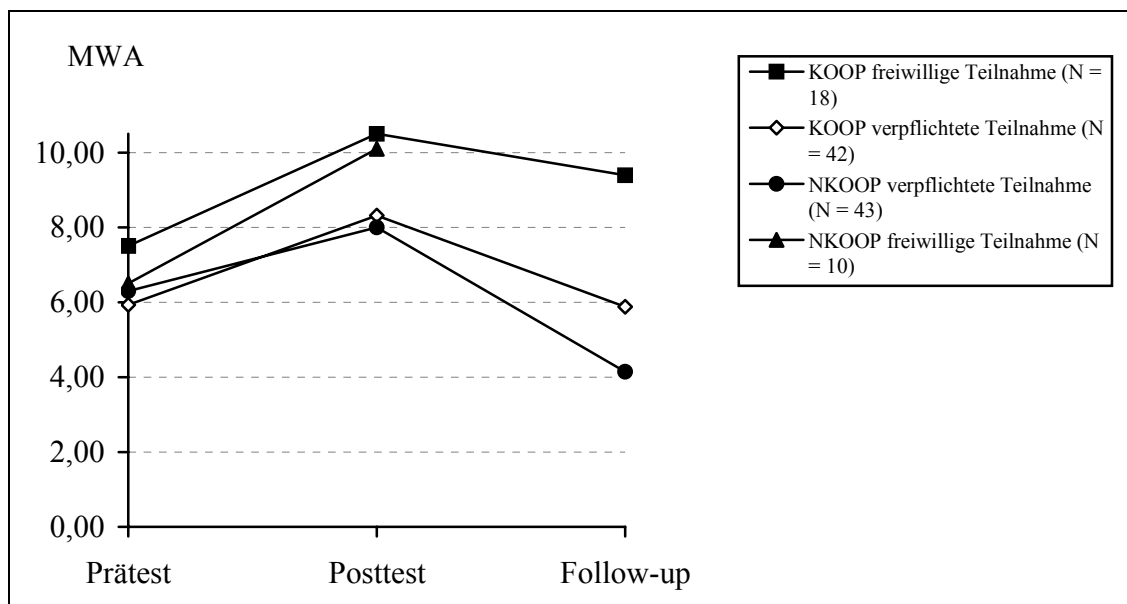


Abbildung 57: Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens (Skala 0 – 13) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: MWA = Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens, KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Es ergaben sich keine signifikanten Interaktionseffekte Messzeitpunkt x Bedingung. Bei einer genaueren Untersuchung der Unterschiede innerhalb der varrierenden Teilnahmemotivation in der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich für die Schüler, die nicht freiwillig an der kooperativen Intervention teilnahmen, eine signifikante Verbesserung des Mehrfachwahlaufgaben-Scores von T1 zu T2 $t(41) = 4.41, p < .001$, aber

auch eine Verschlechterung des Mehrfachwahlaufgaben-Scores von T2 zu T3 $t(41) = -3.75$, $p = .001$. Die Schüler die freiwillig teilnahmen zeigten eine signifikante Verbesserung des Mehrfachwahlaufgaben-Scores von T1 zu T2 $t(15) = 6.89$, $p < .001$.

Freie Antwortaufgaben: Tabelle 60 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der freien Antwortaufgaben zu den drei Messzeitpunkten, jeweils getrennt für die vier Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 60: Mittelwerte und Standardabweichungen für die freien Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	2.76	1.65	6.53	3.04	4.40	3.34
KFW	4.65	1.80	7.83	1.17	6.37	2.61
NPF	2.79	1.90	5.65	2.65	2.85	2.14
NFW	2.23	.96	5.63	1.98		

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

T-Tests für unabhängige Stichproben zur Untersuchung von Unterschieden im Ausgangsniveau ergaben zum ersten Messzeitpunkt einen höheren freie Antwortaufgaben-Score bei den Schülern die freiwillig teilnahmen gegenüber den nicht freiwilligen Teilnehmern $t(58) = 3.95$, $p < .001$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Kovarianzanalysen, die das Ausgangsniveau auspartialisierten, wurden weder zum Posttest ($p = .61$) noch zum Follow-up ($p = .41$) signifikant. Daher sind die bei *t*-Tests für unabhängige Stichproben signifikant höheren Leistungen im Wissenstest der freien Antwortaufgaben zum zweiten Messzeitpunkt $t(58) = 2.39$, $p < .05$ bei ungleichen Varianzen (Levené Test, $p < .01$) und zum Follow-up $t(58) = 2.22$, $p < .05$ eher auf die Vortestunterschiede zurückzuführen (siehe Abbildung 58).

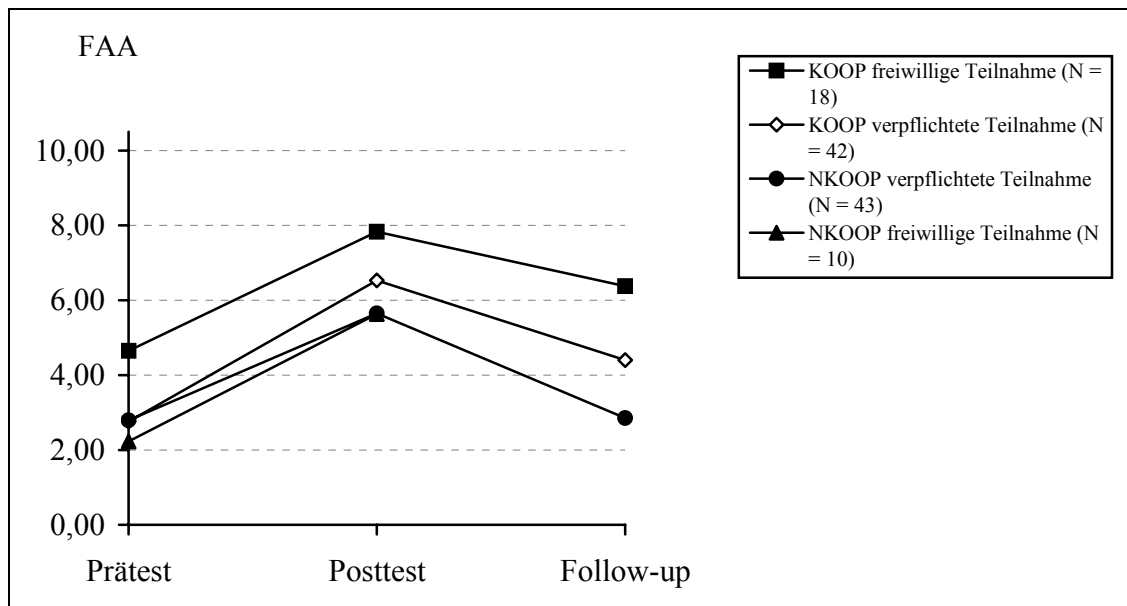


Abbildung 58: Freie Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens (0 – 13) als

Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: FAA = freie Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens; KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Es ergaben sich keine signifikanten Interaktionseffekte Messzeitpunkt x Bedingung. Bei einer genaueren Untersuchung der Unterschiede innerhalb der varrierenden Teilnahmemotivation in der kooperativen Interventionsbedingung zeigten sich sowohl für die Schüler, die zur Teilnahme verpflichtet waren, als auch für die Schüler, die freiwillig teilnahmen, eine signifikante Verbesserung der Testleistung bei den freien Antwortaufgaben vom Prätest zum Posttest und vom Prätest zum Follow-up. In beiden Bedingungen wurde das Absinken der Testleistung bei den freien Antwortaufgaben vom Posttest zum Follow-up signifikant (siehe Tabelle 61).

Tabelle 61: Mittelwertsvergleiche mittels t-Test für abhängige Stichproben für die freie Antwortaufgaben Skala des themenspezifischen Wissens getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkten.

Messzeitpunkte	Freiwillige Teilnahme	Nicht freiwillige Teilnahme
Prätest – Posttest	$t(17) = 7.76, p < .001$	$t(41) = 7.77, p < .001$
Posttest – Follow-up	$t(17) = -2.19, p < .05$	$t(41) = -3.50, p = .001$
Prätest – Follow-up	$t(17) = 3.11, p < .01$	$t(41) = 3.29, p < .01$

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: beim Posttest zeigte sich auf Grund der stärkeren Anstiege bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern im Vergleich zu den freiwilligen Teilnehmern eine negative Effektstärke zum Posttest von $d_{\text{kor}} = -.62$ und zum Follow-up von $d_{\text{kor}} = -.49$. (siehe Tabelle 62).

Tabelle 62: Korrigierte Effektstärken für die freien Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{\text{KFW vs KPF}}$	-.62	.13	-.49

Anmerkungen: $d_{\text{KFW vs KPF}}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Gesamtwissenskala: *T*-Tests für unabhängige Stichproben zur Überprüfung von Unterschieden im Ausgangsniveau ergaben zum ersten Messzeitpunkt ein höheres Wissen zum Thema Antisemitismus und Judentum bei den Schülern die freiwillig an der Intervention teilnahmen gegenüber den nicht freiwilligen Teilnehmern $t(58) = 2.53$, $p < .05$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Zur Kontrolle der Ausgangsunterschiede wurde für den Posttest eine Kovarianzanalyse mit dem Ausgangsniveau als Kovariate berechnet, mit den Schülern die freiwillig und nicht freiwillig teilnahmen berechnet. Der Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde signifikant $F(1,59) = 9.08$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$, wobei die Schüler die freiwillig teilnahmen einen höheren Wissensscore hatten.

Analoge (Kovarianz-)Analysen wurden für die Follow-up Testung durchgeführt. Der Effekt für den Zwischensubjektfaktor Bedingung wurde auch hier signifikant $F(1,57) = 7.44$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$ wobei die Schüler die freiwillig teilnahmen, einen höheren Wissensscore hatten.

Neben der Effektgröße η^2 wurden zur genaueren Interpretation der Bedingungseffekte die korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) berechnet (siehe Tabelle 63).

Tabelle 63: Korrigierte Effektstärken für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KFW_{vs}KPF}$	.33	-	.32

Anmerkungen: $d_{KFW_{vs}KPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Diese Ergebnisse wurden durch eine mixed-model Analyse bestätigt, in der die Interaktion Bedingung x Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt auf den Wissenstest erzielte, $F(2,57) = 21.33, p < .001$. Bei beiden Interventionsbedingungen ergaben sich signifikante Verbesserungen im themenspezifischen Wissen vom Prätest zum Posttest (siehe Abbildung 59) a) für die Schüler die freiwillig teilnahmen $t(17) = 11.60, p < .001$ und b) für die Schüler die zur Teilnahme verpflichtet waren $t(41) = 5.28, p < .001$. Die nicht freiwilligen Teilnehmer zeigten ein signifikantes Absinken des themenspezifischen Wissens vom Posttest zum Follow-up $t(41) = 3.93, p < .001$, während die Schüler die freiwillig teilnahmen einen signifikanten Zuwachs des themenspezifischen Wissens vom Prätest zum Follow-up aufwiesen $t(17) = 3.58, p < .01$.

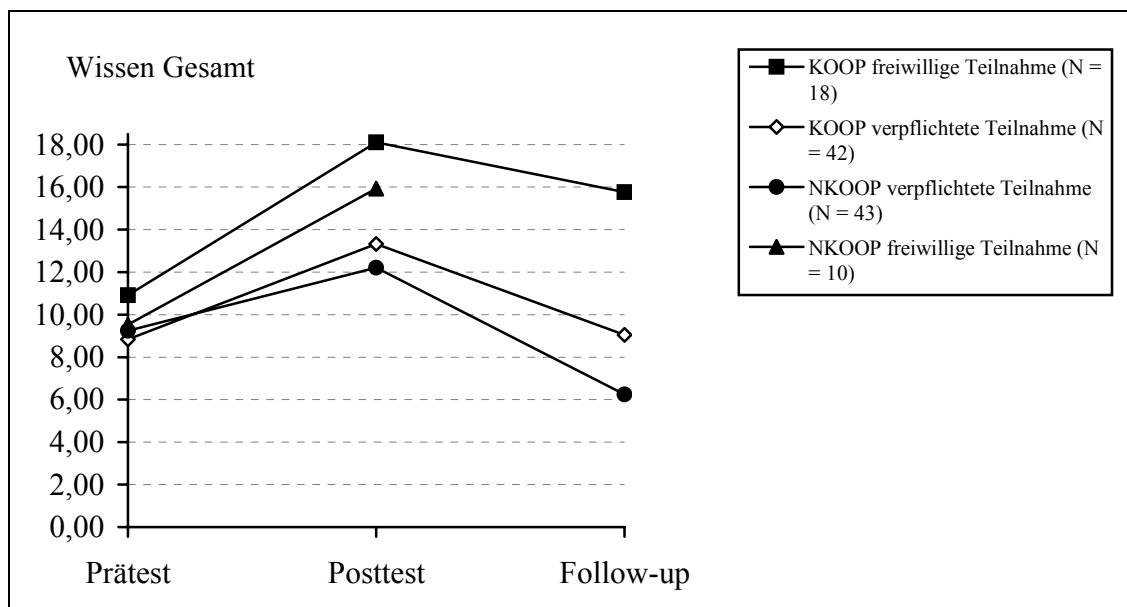


Abbildung 59: Gesamtskala des themenspezifischen Wissens (Skala 0 – 26) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Antisemitische Einstellungen.

Sekundärer Antisemitismus: Tabelle 64 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des sekundären Antisemitismus, jeweils getrennt für die sechs Bedingungen und die drei Messzeitpunkte.

Tabelle 64: Mittelwerte und Standardabweichungen für den sekundären Antisemitismus getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	Prätest		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KPF	2.07	.64	2.01	.56	2.33	.69
KFW	2.01	.36	1.91	.39	2.03	.49
NPF	2.43	.72	2.22	.56	2.41	.70
NFW	2.59	.99	2.63	1.05		

Anmerkungen: KPF = kooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; KFW = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; NPF = nichtkooperative Interventionsbedingung verpflichtete Teilnahmemotivation; NFW = nichtkooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Es ergaben sich nur bei einer genaueren Untersuchung der Unterschiede innerhalb der varrierenden Teilnahmemotivation signifikante Unterschiede in der kooperativen Interventionsbedingung für die Schüler, die nicht freiwillig an der kooperativen Intervention teilnahmen, a) ein signifikanter Anstieg des sekundären Antisemitismus vom Posttest zum Follow-up $t(41) = 3.95, p < .05$ und vom b) Prätest zum Follow-up $t(41) = 2.72, p = .01$ (siehe Abbildung 60).

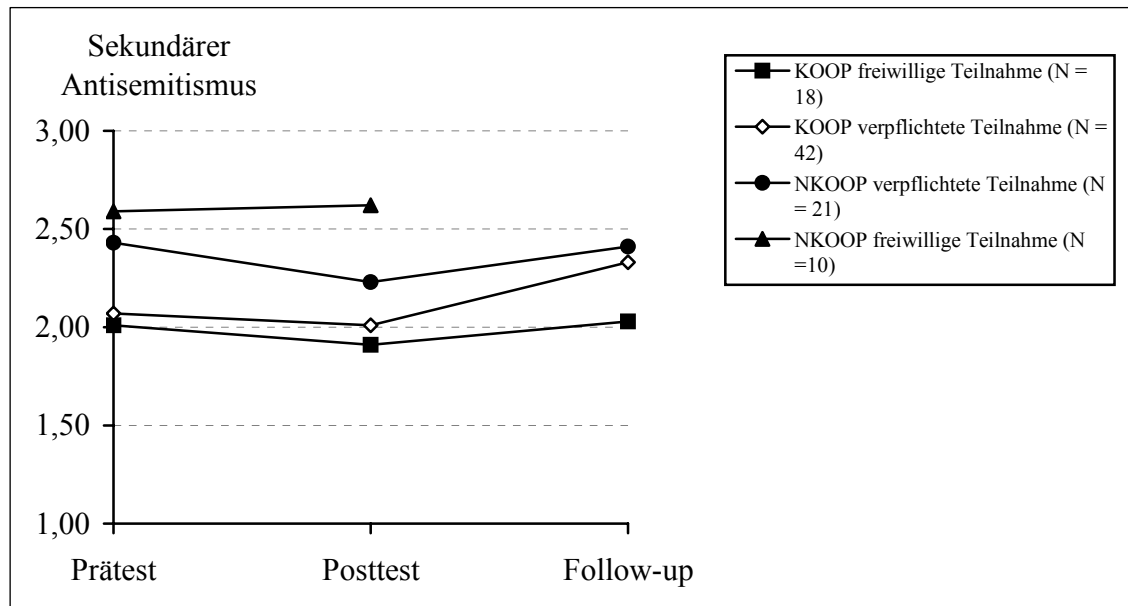


Abbildung 60: Sekundärer Antisemitismus (1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: Bei zwei Vergleichen zeigten die freiwilligen Teilnehmer eine im Vergleich zu den verpflichteten Teilnehmern Verringerung, beziehungsweise keinen Anstieg zum Follow-up, des sekundären Antisemitismus (siehe Tabelle 65).

Tabelle 65: Korrigierte Effektstärken für die Skala des sekundären Antisemitismus.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KFW\text{vs}KPF}$	-	-.28	-.37

Anmerkungen: $d_{KFW\text{vs}KPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Antisraelischer Antisemitismus: Es ergaben sich nur bei einer genaueren Untersuchung der Unterschiede innerhalb der varrierenden Teilnahmemotivation signifikante Unterschiede a) in der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich für die Schüler, die nicht freiwillig an der kooperativen Intervention teilnahmen, zwar ein signifikantes Absinken des antisraelischen Antisemitismus von T1 zu T2 $t(41) = -2.19, p < .05$ und von T1 zu T3 $t(41) = -5.31, p < .001$, jedoch auch ein Anstieg des antisraelischen

Antisemitismus von T2 zu T3 $t(41) = 3.11, p < .01$. Bei den Schülern, die freiwillig an der Intervention teilnahmen, sank der antiisraelische Antisemitismus vom Prätest zum Posttest $t(17) = -3.55, p < .01$ und vom Prätest zum Follow-up $t(15) = -2.80, p < .05$ (siehe Abbildung 61).

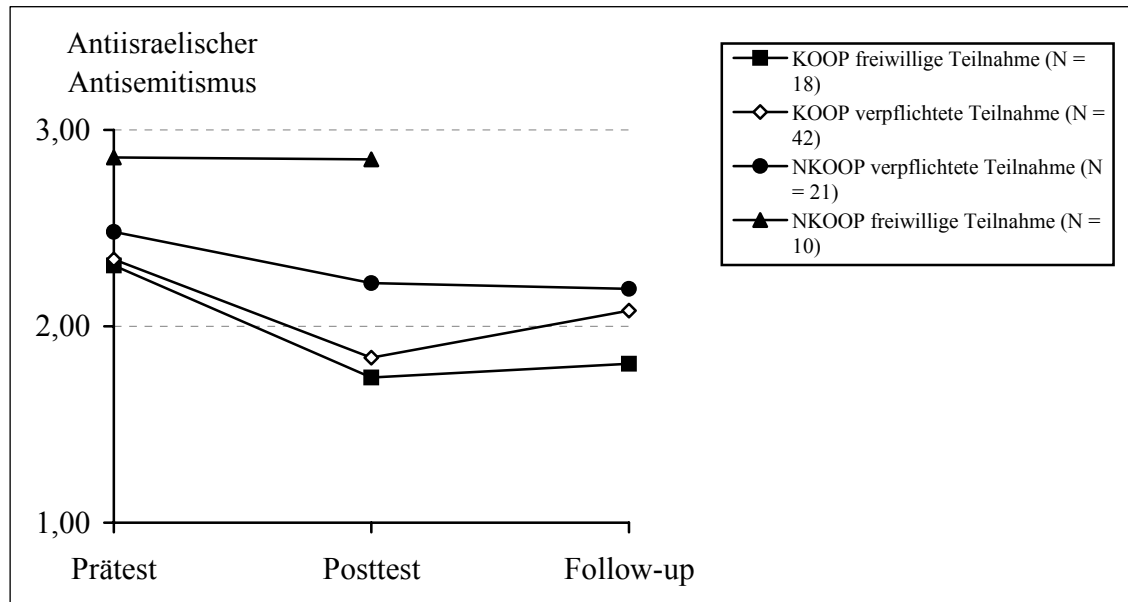


Abbildung 61: Antiisraelischer Antisemitismus (Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: Bei allen Vergleichen zeigten die freiwilligen Teilnehmer eine im Vergleich zu den verpflichteten Teilnehmern stärkere Verringerung, beziehungsweise keinen Anstieg zum Follow-up, des antiisraelischen Antisemitismus (siehe Tabelle 66).

Tabelle 66: Korrigierte Effektstärken für die Skala des antiisraelischen Antisemitismus.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KFW\text{vs}KPF}$	-.12	-.27	-.38

Anmerkungen: $d_{KFW\text{vs}KPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden: Bei t -Tests für unabhängige Stichproben, zur Überprüfung von Unterschieden im Ausgangsniveau, zeigte sich zum Prätest eine signifikant höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bei den Schülern, die freiwillig teilnahmen, gegenüber den zur Teilnahme verpflichteten Schülern $t(58) = 2.52, p < .05$. Dieser Befund belegt signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau zwischen den Bedingungen.

Die Interaktion Bedingung x Messwiederholung bei der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* wurde signifikant $F(2,55) = 6.92, p < .01, \eta^2 = .20$ (siehe Abbildung 62). Bei einer genaueren Untersuchung der Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich a) für die Schüler, die nicht freiwillig an der kooperativen Intervention teilnahmen, ein signifikantes Absinken der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* von T1 zu T3 $t(41) = -2.19, p < .05$ und b) bei den Schülern, die freiwillig an der Intervention teilnahmen, stieg die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* vom Prätest zum Posttest $t(17) = 4.41, p < .001$ und vom Prätest zum Follow-up $t(15) = 2.80, p < .05$.

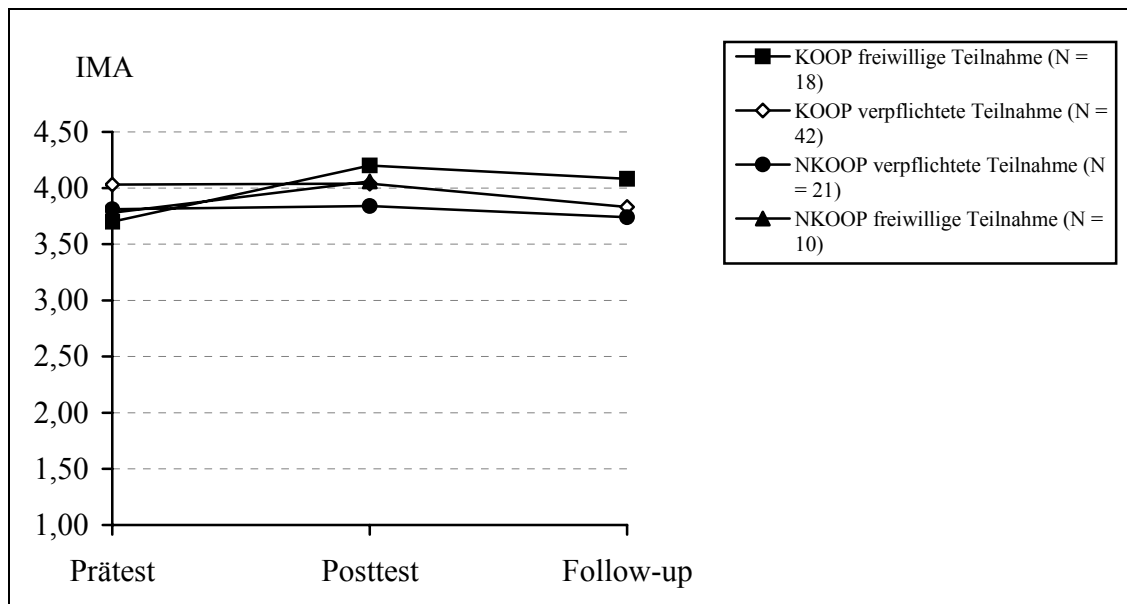


Abbildung 62: Internale Motivation zur Vermeidung von Antisemitismus (IMA, Skala 1 – 5) als Funktion von Messzeitpunkt und Bedingung.

Anmerkung: KOOP = kooperative Interventionsbedingung, NKOOP = nichtkooperative Interventionsbedingung. Bei der Bedingung Nichtkooperativ verpflichtete Teilnahme wurden nur die Daten von den Schülern verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten anwesend waren. Bei der Bedingung Nichtkooperativ freiwillige Teilnahme gab es zu T3 einen conditional drop-off.

Die Berechnung der zugehörigen korrigierten Effektstärken (korrigiert für Vortestunterschiede) erbrachte folgende Ergebnisse: Bei allen Vergleichen zeigten die freiwilligen Teilnehmer einen im Vergleich zu den verpflichteten Teilnehmern stärkeren Anstieg der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* (siehe Tabelle 67).

Tabelle 67: Korrigierte Effektstärken für die Skala der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*.

	Korrigierte Effektstärken Prä-/Posttest	Korrigierte Effektstärken Posttest/Follow-up	Korrigierte Effektstärken Prätest/Follow-up
$d_{KFW\text{vs}KPF}$	.85	.20	1.04

Anmerkungen: $d_{KFW\text{vs}KPF}$ = kooperative Interventionsbedingung freiwillige Teilnahme vs. kooperative Interventionsbedingung verpflichtende Teilnahme

Gruppenatmosphäre und Gruppenleistung

Gruppenatmosphäre: Die Gruppenatmosphäre der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung die freiwillig teilnahmen wird nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nicht freiwilligen Teilnehmer verglichen. Tabelle 68 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppenatmosphäre zu den drei Messzeitpunkten, jeweils getrennt für die Schüler der beiden Bedingungen.

Tabelle 68: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppenatmosphäre getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	1.Tag		2.Tag		3.Tag	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
PF	4.06	.60	4.11	PF	4.44	.44
FW	3.66	.57	3.68	FW	4.00	.36

Anmerkungen: FW = freiwillige Teilnahmemotivation; PF = verpflichtete Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

T-Tests für unabhängige Stichproben zu allen drei Messzeitpunkten, ergaben das die Gruppenatmosphäre von den Schülern, die nicht freiwillig teilnahmen, signifikant höher eingeschätzt als von den Schülern, die freiwillig teilnahmen T1 $t(58) = 2.42, p < .05$; T2 $t(58) = 2.20, p < .05$ und T3 $t(58) = 3.78, p < .001$.

Bei einer Varianzanalyse mit der Gruppenatmosphäre als abhängige Variable, der Teilnahmemotivation (freiwillig und nicht freiwillig) als Zwischensubjektfaktor und dem

Messzeitpunkt (3) als Innersubjektfaktor wurde die Effekte für die Faktoren Messzeitpunkt, $F(2,57) = 10.58, p < .05$ und Teilnahmemotivation $F(1,58) = 10.65, p < .01$ signifikant. Der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Teilnahmemotivation wurde nicht signifikant ($p = .96$).

T-Tests für abhängige Stichproben zeigten für die Schüler, die freiwillig an der kooperativen Intervention teilnahmen, ein signifikantes Ansteigen der Gruppenatmosphäre von T2 zu T3 $t(17) = 2.57, p < .05$ und von T1 zu T3 $t(17) = 2.50, p < .05$. Die Schüler, die zur Teilnahme verpflichtet waren zeigten ebenfalls einen Anstieg der selbst eingeschätzten Gruppenatmosphäre von T1 zu T3 $t(41) = 4.50, p < .001$ und von T2 zu T3 $t(41) = 2.86, p < .01$.

Gruppenleistung: Die Gruppenleistungen der Schüler der kooperativen Interventionsbedingung, die freiwillig teilnahmen werden nachfolgend über alle drei Messzeitpunkte mit denen der nicht freiwilligen Teilnehmer verglichen. Tabelle 69 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppenleistungen zu den drei Messzeitpunkten, jeweils getrennt für die Schüler der beiden Bedingungen.

Tabelle 69: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppenleistung getrennt nach Bedingung und Messzeitpunkt.

	1.Tag		2.Tag		3.Tag	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PF	4.02	.61	4.11	.86	4.22	.69
FW	3.61	.76	3.88	.42	3.92	.34

Anmerkungen: FW = freiwillige Teilnahmemotivation; PF = verpflichtete Teilnahmemotivation; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Die Gruppenleistungen wurde bei *t*-Tests für unabhängige Stichproben nach der ersten und dritten Gruppenarbeit von den Schülern, die zur Teilnahme verpflichtet wurden signifikant höher eingeschätzt $t(58) = 2.19, p < .05$. Dieser Unterschied wurde nach der dritten Gruppenarbeit nur unter der Voraussetzung ungleicher Varianzen signifikant $t(58) = 2.20, p < .05$, was durch einen signifikanten Levene Test ($p = .01$) gerechtfertigt ist.

Bei einer Varianzanalyse mit der Gruppenleistung als abhängige Variable, der Teilnahmemotivation (freiwillig und nicht freiwillig) als Zwischensubjektfaktor und dem Messzeitpunkt (3) als Innersubjektfaktor wurde nur der Effekt für den Faktor Teilnahmemotivation $F(1,58) = 5.80, p < .05$ signifikant.

5.3.8.3 Kontrastierung der verpflichteten Teilnahmemotivation zwischen kooperativer und nichtkooperativer Intervention innerhalb einer Schule

Abschließend wurde überprüft ob die Unterschiede zwischen der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung auch bei einem direkten Vergleich der nicht freiwilligen Teilnehmer innerhalb einer Schule bestehen bleiben. Zu diesem Zweck wurden Kovarianzanalysen berechnet, welche die Vortestunterschiede auspartialisierten. Im Folgenden werden aus platzökonomischen Gründen nur die signifikanten Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt.

Die Leistungen im Wissenstest der freien Antwortaufgaben waren zum dritten Messzeitpunkt bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung höher als bei den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung $F(1,82) = 5.00, p < .05, \eta^2 = .06$ ($d_{Korr} = .57$). Die Leistungen im Wissenstest Mehrfachwahlaufgaben zum dritten Messzeitpunkt waren ebenfalls in der kooperativen Interventionsbedingung höher $F(1,82) = 3.65$, aber bei einem Signifikanzniveau von $p = .06, \eta^2 = .04$ ($d_{Korr} = .58$). Bei der Gesamtwissensskala des themenspezifischen Wissens zum Messzeitpunkt 3 ergab sich, wie bei den Unterskalen, eine höhere Leistung in der kooperativen Interventionsbedingung $F(1,82) = 4.16, p < .05, \eta^2 = .05$ ($d_{Korr} = .53$). Die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens war sowohl beim Posttest $F(1,82) = 19.31, p < .001, \eta^2 = .19$ ($d_{Korr} = .97$) als auch beim Follow-up $F(1,82) = 7.80, p < .01, \eta^2 = .15$ ($d_{Korr} = .85$) bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung höher.

Hinsichtlich der antisemitischen Einstellung ergab sich nur für den antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest ein geringerer Wert für die kooperative Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung $F(1,82) = 12.36, p = .001, \eta^2 = .13$ ($d_{Korr} = -.06$).

Dass die anderen Unterschiede nicht signifikant wurden, kann auch an der vergleichsweise geringen Stichprobengröße liegen. Unabhängig davon zeigen die Befunde, dass die Methode des kooperativen Lernens auch bei nicht freiwilliger Teilnahme innerhalb derselben Schule zum Follow-up Messzeitpunkt bessere Leistungen im themenspezifischen Wissen erbringt, und unmittelbar mit der Intervention eine geringere Ausprägung des antiisraelischen Antisemitismus einhergeht.

Zusammenfassung: 1.) In einem ersten Schritt wurde der Einfluss der Teilnahmemotivation in einem 2 (freiwillig, nicht freiwillig) x 2 (kooperativ, nichtkooperativ) über 2 Messzeitpunkte untersucht. Hierbei ergaben sich Effekte für das themenspezifische Wissen, Facetten der antisemitischen Einstellung und dem Feedback. Hinsichtlich des themenspezifischen Wissens ergaben sich für die Leistungen bei den Mehrfachwahlaufgaben signifikante Unterschiede im Ausgangsniveau beim Zwischensubjektfaktor Bedingung. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede, einen größeren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede, einen größeren Wissenszuwachs auf der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.

In Hinsicht der antisemitischen Einstellung ergab sich für den antiisraelischen Antisemitismus bereits zum Prätest ein signifikanter Interaktionseffekt Teilnahmemotivation x Bedingung. Die *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* zeigte einen signifikanten Effekt für die Teilnahmemotivation. Die Schüler die freiwillig teilnahmen erzielten, nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede, einen höheren Zuwachs bei der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse bei den einmalig zum Posttest erhobenen Konzepte: bei der Skala Methode, der Note und dem objektiven Interessentest ergab einen signifikanten Effekt für die Teilnahmemotivation. Post-hoc Vergleiche nach Bonferoni ergaben signifikante positivere Effekte für die freiwilligen Teilnehmer. Weiterhin gab es signifikante Interaktionseffekte Bedingung x Teilnahmemotivation bei den Skalen Thema und Methoden sowie der Note. Bei diesen Interaktionen zeigen sich positivere Effekte für die freiwilligen Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung.

Zusammengefasst werden die Variablen bei denen Kovarianzanalysen, beziehungsweise Varianzanalysen zum Posttest signifikante Effekte für die Teilnahmebedingung oder die Interaktion Teilnahmebedingung x Bedingung ergaben in Tabelle 70 dargestellt.

Tabelle 70: Signifikante Effekte der Teilnahmemotivation über die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung zum Posttest nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede.

Variable	Effekte der Teilnahmemotivation zum Posttest	Effekte der Interaktion Bedingung x Teilnahmemotivation zum Posttest
Wissen <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mehrfachwahlaufgaben</i> • <i>Gesamtskala</i> 	$F(1, 108) = 10.85, p = .001$ $F(1, 108) = 15.15, p < .001$	
Einstellung <ul style="list-style-type: none"> • <i>Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden</i> 	$F(1, 108) = 7.75, p < .01$	
Feedbackskala <ul style="list-style-type: none"> • <i>Thema</i> • <i>Methode</i> • <i>Note</i> • <i>Objektiver Interessentest</i> 	$F(1, 109) = 20.96, p < .001$ $F(1, 101) = 7.63, p < .01$ $F(1, 109) = 4.95, p < .05$	$F(1, 109) = 4.27, p < .05$ $F(1, 109) = 4.18, p < .05$ $F(1, 101) = 5.31, p < .05$

2.) Im Folgenden werden die Effekte der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung über alle Messzeitpunkte zusammengefasst. Die Teilnahmemotivation an den Projekttagen zum Thema Antisemitismus bewirkte in der kooperativen Bedingung signifikante Effekte für das themenspezifische Wissen und, mit Einschränkungen, da es nicht alle Skalen betrifft, auf antisemitische Einstellungen.

Hinsichtlich des themenspezifischen Wissens ergaben sich hypothesenkonform zum Posttest und Follow-up für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens signifikant höhere Werte für die Schüler die freiwillig teilnahmen, für die Mehrfachwahlaufgaben Skala nur zum Follow-up. Für die Skala der freien Antwortaufgaben ergaben sich nur bei *t*-Tests für unabhängige Stichproben zu allen drei Messzeitpunkten signifikant höhere Werte für die Schüler die freiwillig teilnahmen, hier ist der Einfluss der Vortestunterschiede nicht auszuschließen. Weiterhin zeigten sich für beide Bedingungen signifikante Anstiege vom Prätest zum Posttest und Follow-up.

Hinsichtlich der antisemitischen Einstellungen zeigte sich beim sekundären Antisemitismus nur bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern ein signifikanter Anstieg sowohl vom Prätest als auch vom Posttest zum Follow-up. Weiterhin ergab sich hypothesenkonform nur bei den Schülern die zur Teilnahme verpflichtet waren ein Anstieg des antiisraelischen Antisemitismus vom Posttest zum Follow-up. Bei der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* zeigten beim Prätest die Schüler, die freiwillig teilnahmen, eine signifikant höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Weiterhin ergaben sich signifikante Effekte für die Interaktion der Messwiederholung x

Teilnahmemotivation. Dies ist auf das Absinken der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* von T1 zu T3 bei den zur Teilnahme verpflichteten Schüler zurückzuführen. Denn die Schüler die freiwillig teilnahmen wiesen hypothesenkonform einen Anstieg der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* von T1 zu T2 sowie von T1 zu T3 auf.

Für die selbst eingeschätzte Gruppenatmosphäre ergaben sich signifikante Effekte für die Messwiederholung und die Teilnahmemotivation. Sowohl die freiwillig Teilnehmenden als auch die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zeigten signifikante Steigerungen der selbst eingeschätzten Gruppenatmosphäre von T2 zu T3 und von T1 zu T3. Die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zeigten, zu allen drei Messzeitpunkten signifikant höhere Werte für die selbst eingeschätzte Gruppenatmosphäre. Die selbst eingeschätzte Gruppenleistung ergab signifikante Effekte für die Teilnahmemotivation. Die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zeigten, zu T1 und T3 signifikant höhere Werte für die selbst eingeschätzte Gruppenleistung.

Zusammengefasst werden die Variablen bei denen Kovarianzanalysen signifikante Effekte für die Teilnahmemotivation ergaben in Tabelle 71 dargestellt.

Tabelle 71: Signifikante Effekte der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zum Follow-up nach Ausparialisierung der Ausgangsunterschiede.

Variable	Signifikante Unterschiede zum Follow-up
Wissen	
• <i>Mehrfachwahlaufgaben</i>	$F(1,57) = 6.37, p < .05$
• <i>Gesamtskala</i>	$F(1,57) = 7.44, p < .01$

3.) Der abschließende direkte Vergleich der zur Teilnahme verpflichteten Schüler von kooperativer und nichtkooperativer Interventionsbedingung innerhalb einer Schule ergab für den Wissenstest der freien Antwortaufgaben, die Mehrfachwahlaufgaben und die Gesamtskala zum dritten Messzeitpunkt bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung höhere Leistungen als bei den Schülern der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Die Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens war sowohl beim Posttest als auch beim Follow-up bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung höher. Hinsichtlich der antisemitischen Einstellung ergab sich nur für den antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest ein geringerer Wert für die kooperative Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung.

Diese Befunde zeigen, dass die Methode des kooperativen Lernens auch bei nicht freiwilliger Teilnahme innerhalb derselben Schule zum Follow-up Messzeitpunkt bessere Leistungen im themenspezifischen Wissen erbringt, und unmittelbar mit der Intervention eine geringere Ausprägung des antiisraelischen Antisemitismus einhergeht.

5.3.9 Mediatoranalysen

Zur Untersuchung des Einflusses des themenspezifischen Wissens auf antisemitische Einstellungen, wurden in einem ersten Schritt die latenten Variablen themenspezifisches Wissen (Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben des themenspezifischen Wissens) und antisemitische Einstellung (klassischer, sekundärer und antiisraelischer Antisemitismus) gebildet. Das themenspezifische Wissen hat in den drei Bedingungen kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe einen Einfluss auf die Verringerung antisemitischer Einstellungen zum Posttest und zum Follow-up. Das in Abbildung 63 dargestellte Strukturgleichungsmodell für den Posttest wies eine gute Anpassungsgüte auf, $\chi^2(4, N = 134) = 4.58, p = .33, RMSEA = .03$.

In Übereinstimmung mit der Hypothese ließ sich die antisemitische Einstellung als latente Variable bestehend aus den Skalen sekundärer, klassischer und antiisraelischer Antisemitismus des zweiten Messzeitpunkts durch das themenspezifische Wissen als latente Variable aus den Mehrfachwahlaufgaben und den freien Antwortaufgaben des zweiten Messzeitpunkts vorhersagen ($\beta = -.25$).

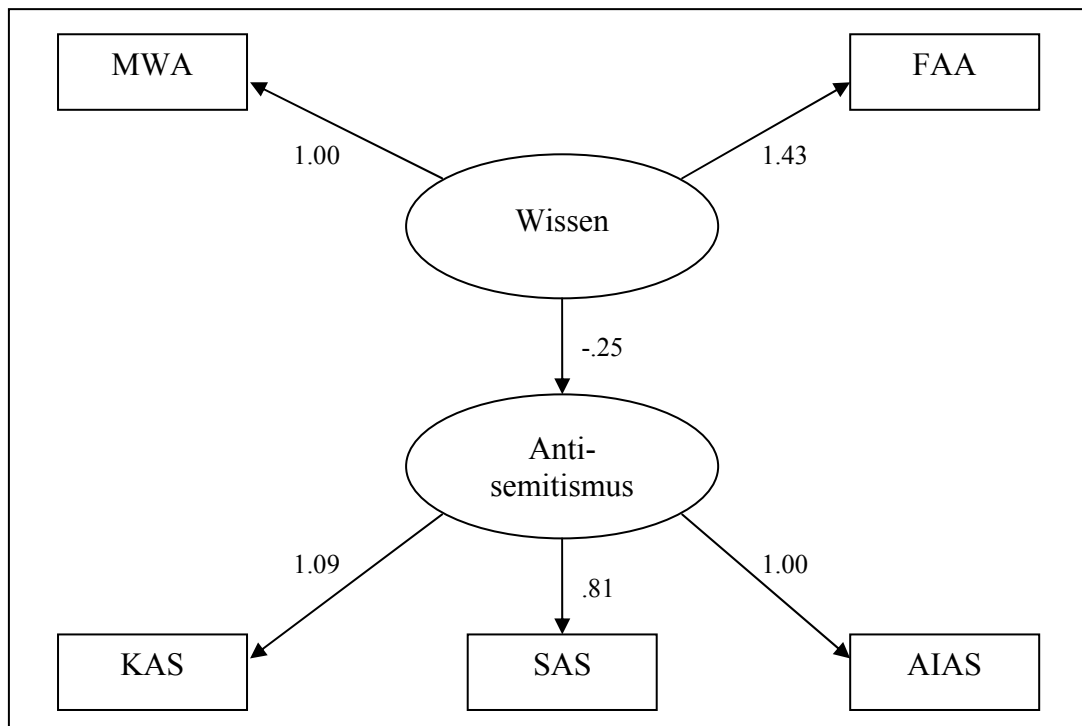


Abbildung 63: Strukturgleichungsmodell zum Posttest für den Einfluss der latenten Variable themenspezifisches Wissen (Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben) auf die latente Variable Antisemitismus (klassischer, sekundärer und antiisrealischer Antisemitismus)

Für den dritten Messzeitpunkt ergab das Strukturgleichungsmodell für die kooperative und nichtkooperative Interventionsbedingung sowie die Kontrollgruppe keine gute Anpassungsgüte $\chi^2(4, N = 90) = 8.88, p = .06, RMSEA = .12$. Auf Grund der mangelnden Anpassungsgüte, kann die Vorhersage der antisemitischen Einstellung des dritten Messzeitpunkts durch das themenspezifische Wissen des dritten Messzeitpunkts ($\beta = -.23$) nicht bewertet werden.

Zusammengefasst bedeutet dies: dass ein hohes themenspezifisches Wissen zum zweiten Messzeitpunkt einen verringernden Einfluss auf die antisemitische Einstellung hat. Die Anpassungsgüte des Modells zum Follow-up war nicht ausreichend.

In den nachfolgenden Analysen wird untersucht, inwieweit für die vorab beschriebenen Variablen Mediatoreffekte auf den antiisraelischen Antisemitismus nachgewiesen werden können. Die Eingrenzung hinsichtlich der antisemitischen Einstellung auf den antiisraelischen Antisemitismus basiert auf Ergebnissen, die nur für diese Skala nachhaltige Verringerungen beziehungsweise die stärksten Veränderungen bei den Schülern zeigten. Des Weiteren wurden Modelle mit der latenten Variable

Antisemitismus (klassischer, sekundärer und antiisraelischen Antisemitismus) nicht signifikant.

Voraussetzung für die Mediationsanalysen ist der Nachweis eines substantiellen Zusammenhangs zwischen Mediator und abhängige Variable. Dazu wurden die Korrelationen zwischen den vorab beschriebenen Variablen und dem antiisraelischen Antisemitismus zum zweiten und dritten Messzeitpunkt bestimmt (siehe Tabelle 72). Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt korrelierte der antiisraelische Antisemitismus signifikant mit dem themenspezifischen Wissen und Interesse.

Tabelle 72: Korrelationen zwischen den Mediatorvariablen und dem antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest (II) und Follow-up (III).

	AIAS II	AIAS III
Themenspezifisches Wissen II	-.30**	-.17
Themenspezifisches Wissen III	-.27**	-.20*

* $p < .05$, *** $p < .001$.

Nach den von Baron und Kenny (1986) festgelegten Kriterien liegt ein Mediator dann vor, wenn (a) ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable existiert und (b) ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable auf den Mediator nachgewiesen werden kann und wenn (c) bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Effekte des Mediators und der unabhängigen Variable der Effekt der unabhängigen auf die abhängige Variable nicht mehr signifikant ist (beziehungsweise absinkt). Zur Überprüfung dieser Kriterien wurde ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt. Dazu wurden Modelle spezifiziert, in denen der Faktor Bedingung als unabhängige Variable, das Wissen zum Posttest und Follow-up als abhängige und die vorab beschriebenen Variablen als Mediatoren festgelegt wurden. Die Stufen des Faktors Bedingung wurden in den Kontrast K1 (Kooperativ = -1, Nichtkooperativ = 0.5, Kontrollgruppe = 0.5) transformiert. Der Kontrast der die nichtkooperative Interventionsbedingung gegen die Kontrollgruppe testet erfüllte bereits die Bedingung (a) nach Baron et al. (1986) nicht und wird daher nicht weiter aufgeführt. Da weder für die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens noch für den antiisraelischen Antisemitismus signifikante Prätest-Unterschiede zwischen den Bedingungen bestanden, wurde auf eine Auspartialisierung der Vortestunterschiede verzichtet.

Entsprechend dem Kriterium (a) wurde ein Modell mit dem Faktor Bedingung als Prädiktor zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest signifikant, $F(1,144) = 17.12$, $p < .001$. Dieses Modell leistete einen Beitrag von 12 % zur Aufklärung

des antiisraelischen Antisemitismus. Der Effekt war für den Kontrast K1 (kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) statistisch bedeutsam (siehe Tabelle 73).

Tabelle 73: Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest.

Prädiktor	R^2	B	SE	$Beta$
Bedingung K1	.12	-.35	.08	-.33***

Anmerkung: K1 = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe; *** $p < .001$.

Das Modell, das den Faktor Bedingung mit dem Kontrast K1 als Prädiktor bei der Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-up testete, wurde ebenfalls signifikant $F(1,107) = 4.06$, $p < .05$. Dieses Modell leistete einen Beitrag von 4 % zur Aufklärung des antiisraelischen Antisemitismus. Der Effekt war für den Kontrast K1 (kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) statistisch bedeutsam (siehe Tabelle 74).

Tabelle 74: Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-up.

Prädiktor	R^2	B	SE	$Beta$
Bedingung K1	.04	-.18	.09	-.19***

Anmerkung: K1 = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe; *** $p < .001$.

Dem Kriterium (b) entsprechend wurde der Faktor Bedingung mit dem Kontrast K1 als Prädiktor bei der Vorhersage der Mediatorvariablen zum Posttest und zum Follow-up analysiert. Als Mediator wurde dabei ausschließlich das themenspezifische Wissen berücksichtigt, für das statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit dem antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest und/oder Follow-up nachgewiesen werden konnten.

Tabelle 75 zeigt die Ergebnisse der einfachen Regressionen zur Vorhersage der Mediatorvariablen zum Posttest. Der Faktor Bedingung erwies sich bei der Vorhersage des themenspezifischen Wissen $F(1, 143) = 15.34$, $p < .001$ als statistisch bedeutsam. In diesem Modell wurde der Kontrast K1 (kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) signifikant.

Tabelle 75: Bedingung (K1) als Prädiktor bei der Vorhersage der Mediatoren zum Posttest.

Mediatoren	R^2	b_{K1}
Themenspezifisches Wissen	.10	.31***

*** $p \leq .001$.

Tabelle 76 zeigt die Ergebnisse der einfachen Regressionen zur Vorhersage der Mediatorvariablen zum Follow-up. Der Faktor Bedingung erwies sich bei der Vorhersage des themenspezifischen Wissens, $F(1, 132) = 13.54$, $p < .001$ als statistisch bedeutsam. In diesem Modell wurde der Kontrast K1 signifikant.

Tabelle 76: Bedingung (K1) als Prädiktor bei der Vorhersage des Mediators zum Follow-up.

Mediatoren	R^2	b_{K1}
Themenspezifisches Wissen	.09	.31***

*** $p \leq .001$.

Zur Überprüfung des Kriteriums (c) wurden multiple Regressionsanalysen für den Mediator und den Faktor Bedingung als Prädiktoren bei der Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest und Follow-up berechnet. In den einzeln getesteten Modellen ergaben sich folgende Befunde:

(1.) Bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Prädiktors K1 sowie des themenspezifischen Wissens zum Posttest blieben die Effekte für das themenspezifische Wissen und den Kontrast 1 statistisch bedeutsam (siehe Tabelle 77) $F(2, 143) = 12.69$, $p < .001$.

Tabelle 77: Multiple Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest K1.

Prädiktoren	R^2	B	SE	$Beta$
	.15			
themenspezifisches Wissen		-.03	.01	-.22**
K1		-.27	.09	-.26**

Anmerkung: K1 = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe; ** $p < .01$

Bei schrittweisen Regressionsanalysen, bei denen der antiisraelische Antisemitismus zum Posttest mit den Prädiktoren themenspezifisches Wissen unter Kontrolle des Kontrasts K1 vorhergesagt wurde, fiel der Beitrag zur Aufklärung des antiisraelischen Antisemitismus, den der Kontrast 1 lieferte, von 33 % (einfache Regression) auf 26 % (schrittweise Regression).

Dieses Ergebnis belegt, dass der Effekt für den Kontrast K1 auf den antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest über den Einfluss des themenspezifischen Wissens zum Posttest vermittelt wurde (siehe Abbildung 64).

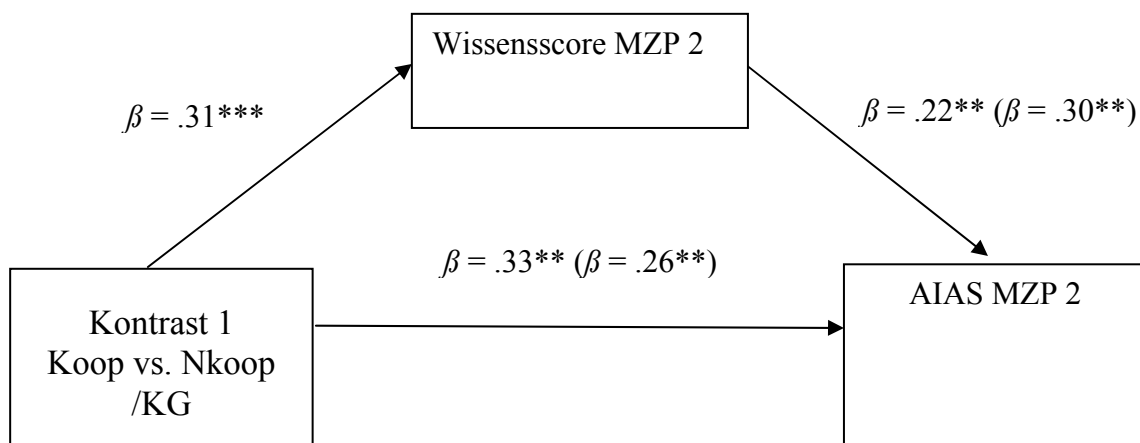


Abbildung 64: Pfadanalyse für den Mediator themenspezifischen Wissen zum Posttest

Anmerkung: Wissensscore = Gesamtwissensscore zum Posttest, AIAS = antiisraelischer Antisemitismus zum Posttest, Koop = kooperative Interventionsbedingung, Nkoop = nichtkooperative Interventionsbedingung, KG = Kontrollgruppe

(3.) In Tabelle 78 sind die Ergebnisse der multiplen Regressionen zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum dritten Messzeitpunkt abgetragen. $F(2, 106) = 3.93$, $p < .05$.

Tabelle 78: Multiple Regression zur Vorhersage des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-up.

Prädiktoren	R^2	B	SE	$Beta$
	.07			
Themenspezifisches Wissen		.02	.01	-.18*
K1		.16	.09	-.17

Anmerkung: K1 = kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe; * $p = .057$.

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Effekte des Kontrasts K1 und des themenspezifischen Wissen wurde der Effekt für K1 nicht mehr signifikant. Der Effekt für das themenspezifische Wissen blieb signifikant ($p = .057$), jedoch verringerte sich der Beitrag des themenspezifischen Wissens bei schrittweiser Regression unter Kontrolle des Einflusses von K1 zur Aufklärung des antiisraelischen Antisemitismus 20% bei einfacher Regression auf 18% bei multipler Regression (siehe Abbildung 65).

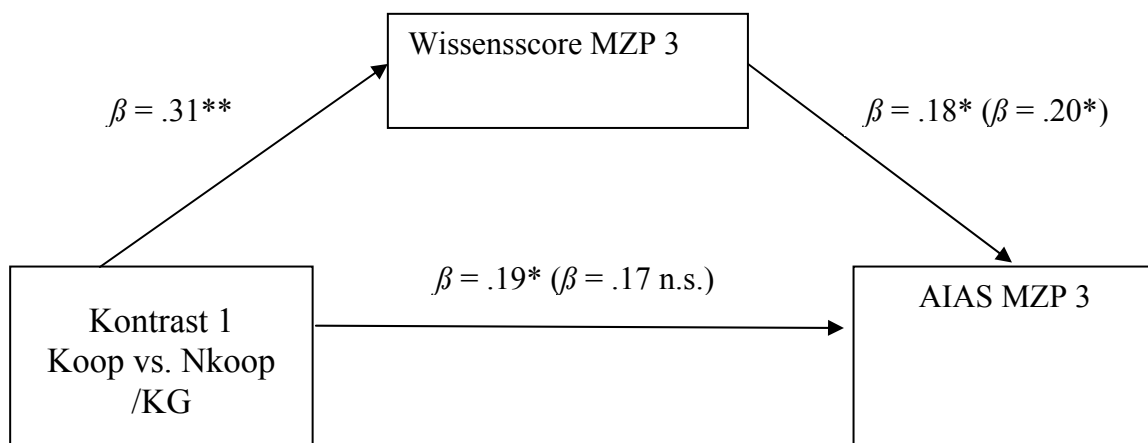


Abbildung 65: Pfadanalyse für den Mediator themenspezifischen Wissen zum Follow-up

Anmerkung: Wissensscore = Gesamtwissensscore zum Follow-up, AIAS = antiisraelischer Antisemitismus zum Follow-up, Koop = kooperative Interventionsbedingung, Nkoop = nichtkooperative Interventionsbedingung, KG = Kontrollgruppe

Aus den Ergebnissen vorheriger Analysen ergibt sich folgendes Bild: Der Einfluss des Kontrast 1 (kooperative Interventionsbedingung vs. nichtkooperative Interventionsbedingung und Kontrollgruppe) auf den antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest und zum Follow-up wurde durch das themenspezifische Wissen der Schüler mediiert. Diese Mediationseffekte des themenspezifischen Wissens wurden auch bei einer Überprüfung mittels eines Sobeltests nach Preacher und Leonardelli (<http://www.psych.ku.edu/preacher/sobel/sobel.htm>) sowohl beim Posttest (4.05, $p < .001$) als auch beim Follow-up (2.10, $p = 0.04$) signifikant. Das heißt dass, entsprechend der Hypothese 7 die geringere Ausprägung des antiisraelischen Antisemitismus in der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung und Kontrollgruppe zum Posttest und Follow-up durch das höhere themenspezifische Wissen mediiert wird.

5.4 Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurde die Wirksamkeit einer überarbeiteten Version der kooperativen Interventionsbedingung in einem Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppenplan gegen ein alternatives Programm (nichtkooperative Interventionsbedingung), eine Unterrichtskontrollgruppe und bei einigen Skalen gegen Teilnehmer von Austauschprogrammen mit israelischen Schülern getestet.

Weiterhin wurde die Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung variiert. Beiden Bedingungen wurden jeweils Klassen zugeordnet, bei denen Schüler einerseits wählen konnten, ob sie freiwillig an den Projekttagen teilnehmen wollten, und andererseits eine ganze Klassenstufe zur Teilnahme verpflichtet wurde. Die verpflichtende Teilnahme in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung konnte innerhalb einer Schule realisiert werden. Die Prätest-, Posttest- und Follow-up-Messungen (sechs Wochen nach Trainingsende) erfolgten im Klassenverband. Die Schüler in beiden Interventionsbedingungen wurden täglich für die Dauer von 6 Zeitstunden von einem Team aus jeweils zwei Psychologiebeziehungswise Lehramtsstudierenden über einen Zeitraum von drei Projekttagen instruiert.

Zusammengefasst ergibt sich aus den soweit berichteten Befunden folgendes Bild:

1. Mit dem kooperativen Interventionsprogramm konnte das themenspezifische Wissen vor allem basierend auf den freien Antwortaufgaben der trainierten Schüler hypothesenkonform nachhaltig gesteigert werden. Es zeigte sich bei den freien Antwortaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens eine Überlegenheit der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe zum Posttest und zum Follow-up. Bei den Mehrfachwahlaufgaben war die kooperative Interventionsbedingung a) zum Posttest der Kontrollgruppe und b) zum Follow-up der nichtkooperativen Interventionsbedingung überlegen.
2. Es konnte, entgegen der Hypothesen, keine Überlegenheit des kooperativen Interventionsprogramms im Vergleich zu den zwei Vergleichsgruppen hinsichtlich des themenspezifischen Interesses und Austauschs nachgewiesen werden. Nur der objektive Interessenstest zum Posttest zeigte hypothesenkonform ein höheres Interesse an der weiteren Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus für die kooperative

Interventionsbedingung gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung und der Kontrollgruppe.

3. Das kooperative Interventionsprogramm leistete hypothesenkonform einen bedeutsamen Beitrag zur stabilen Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus. Dies konnte, wie postuliert, zum Posttest auch gegenüber den zwei Vergleichsgruppen nachgewiesen werden. Weiterhin zeigte sich hypothesenkonform ein signifikanter Anstieg der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zum Posttest. Außerdem wurde, konträr zu den Erwartungen, ein Anstieg des klassischen und sekundären Antisemitismus sowie der sozialen Dominanzorientierung vom Prätest zum Follow-up innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung festgestellt.
4. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung zeigten, wie postuliert, eine Steigerung der selbsteingeschätzten Gruppenarbeitsatmosphäre und -leistung von der ersten zur dritten Gruppenarbeit.
5. Die Bewertung der Projektstage und die Ergebnisse der Feedbackskalen Interesse, Methode und Aufgabeninteresse waren hypothesenkonform in der kooperativen Interventionsbedingung signifikant positiver als in der nichtkooperativen Interventionsbedingung
6. Die Teilnahmemotivation erzielte
 - in einem 2 (Teilnahmemotivation) x 2 (Bedingung kooperativ vs. nichtkooperativ) Design über 2 Messzeitpunkte einen höheren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens, sowie eine größere Steigerung der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* bei den freiwilligen Teilnehmern. Außerdem bewerteten die freiwilligen Teilnehmer die Projektstage signifikant besser, sowohl bei der Note als auch bei den drei Feedbackskalen. Es gab auch Interaktionen Bedingung x Teilnahmemotivation bei den Skalen Thema und Methoden sowie der Note. Bei diesen Interaktionen zeigen sich positivere Effekte für die freiwilligen Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung.
 - In einem 2 (Teilnahmemotivation) x 1 (Bedingung) Design über 3 Messzeitpunkte innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zeigten zum Follow-up die freiwilligen Teilnehmer einen höheren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen

Wissens. Hinsichtlich der antisemitischen Einstellung zeigte sich erwartungsgemäß nur bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern ein Anstieg des sekundären (T1 zu T3) und antiisraelischen Antisemitismus (T2 zu T3), sowie ein Anstieg der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, von T1 zu T3. Entgegen der Erwartung zeigten sich für die zur Teilnahme verpflichteten Schüler positivere Rückmeldungen bei der selbst eingeschätzten Gruppenarbeitsatmosphäre und -leistung.

- Die kooperative Interventionsbedingung erwies sich in einem 2 (Bedingung) x 3 (Messzeitpunkt), auch bei nicht freiwilliger Teilnahme, der nichtkooperativen Intervention innerhalb der selben Schule bei allen Skalen des themenspezifischen Wissen (Follow-up) und der Verringerung des antiisrealischen Antisemitismus (Posttest) als überlegen.
7. Die stärkere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus im kooperativen Interventionsprogramm im Vergleich zu den zwei Kontrollgruppen wird zum Posttest und Follow-up durch das themenspezifische Wissen mediiert.

6. Diskussion

In Anlehnung an die Methode *Co-op Co-op* von Kagan (1992) wurde in der vorliegenden Arbeit eine kooperative Intervention zum Abbau antisemitischer Vorurteile entwickelt und in zwei Studien mit Schülern der Sekundarstufe II empirisch erprobt. In den folgenden Unterkapiteln werden die wesentlichen Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick auf die zukünftige Forschung und eine mögliche Implementierung in den Regelunterricht gegeben.

6.1. Konzeption und Wirksamkeitsanalyse des kooperativen Interventionsprogramms

Komponenten des kooperativen Lernens und Instruktionsprinzipien

In dieser Arbeit wurde die explizite Vermittlung von themenspezifischem Wissen zum Antisemitismus mit der Förderung kooperativer Fertigkeiten kombiniert. Bei der Konzeption der Studie wurde, wie von Rossi, Lipsey und Freeman (2004) gefordert, auf eine größtmögliche Äquivalenz der Interventionsbedingungen hinsichtlich der Inhalte und Rahmenbedingungen geachtet.

Die Grundlage für die Textarbeit war insbesondere die vermittelte *PQ4R-Methode* (Thomas & Robinson, 1972) zum effektiven Lesen. Zur Vorbereitung der Präsentationen wurden Techniken wie beispielsweise *Mindmapping* nach Buzan und Buzan (2002) demonstriert. In der kooperativen Interventionsbedingung wurde die kooperative positive Interdependenz durch die Stärkung von Verantwortung für das individuelle Verständnis und das der Teammitglieder gefördert. Weiterhin erhielten sowohl die individuelle als auch die Gruppenleistung ein Feedback durch die Mitschüler und Teamer. Auch wurden die interpersonellen und Kleingruppenfertigkeiten wie beispielsweise konstruktive Konfliktlösung aufgebaut beziehungsweise gefördert. Zudem war die Steigerung der Qualität der Schülerinteraktion *face to face promotive interaction* (Johnson et al., 1994b) ein relevanter Ansatzpunkt der kooperativen Interventionsbedingung. Die Trainer setzten bei der Instruktion der Komponenten des kooperativen Lernens Prinzipien des *reciprocal teaching* als angeleitete Praxis (Brown & Palincsar, 1989) und *Scaffolding* (d. h. Modellieren, Anleiten und Ausblenden) ein. Zudem wurden Methoden zur Zielsetzung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung explizit unter anderem durch konkrete Frage- und Aufgabenstellungen vermittelt.

Das Ziel der Arbeit bestand darin, die Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung zur Steigerung des themenspezifischen Wissens sowie zur

Verringerung antisemitischer Einstellungen bei Schülern der Sekundarstufe II nachzuweisen. Dazu sollten Effektivität und Nachhaltigkeit des Programms in zwei Studien (Vor- und Hauptstudie) untersucht werden.

Voruntersuchung

In einer Vorstudie wurde die Praktikabilität der Trainingselemente und der verwendeten Vermittlungsprinzipien überprüft. Außerdem wurde die generelle Wirksamkeit der kooperativen Interventionsbedingung bei Schülern der Sekundarstufe II gegenüber zwei Vergleichsbedingungen getestet: einer Unterrichtskontrollgruppe und einem alternativen Interventionsprogramm (nichtkooperative Wissensvermittlung mit Frontalunterricht und herkömmlicher Gruppenarbeit).

Die Schüler wurden an drei Tagen über eine Dauer von sechs Zeitstunden in heterogenen (hinsichtlich des Geschlechts und Lernleistungen) Kleingruppen (4–6 Schüler) unterrichtsnah angeleitet. Bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung wurden Maßnahmen zum Aufbau kooperativer Fertigkeiten durchgeführt. Hierbei handelte es sich um teambildende Aktivitäten, Forcierung der gegenseitigen Unterstützung der Schüler, die Anleitung zur Erarbeitung einer gemeinsamen Präsentation nach vorheriger Diskussion, Bewertung und Feedback der individuellen Arbeit und der Gruppenpräsentation sowie der Gruppenatmosphäre und -leistung. Diese Maßnahmen entfielen bei der nichtkooperativen Vergleichsgruppe. Bei beiden Interventionsbedingungen wurden die gleichen Strategien zum Lesen und Präsentieren geübt und identische Inhalte vermittelt. Die Schüler der Parallelklassen, die während der Projektzeit an anderen Projekten teilnahmen, standen als Kontrollgruppe zur Verfügung.

Die kooperativ unterrichteten Schüler zeigten beim themenspezifischen Wissen vom Prätest (vor Beginn des Trainings) zum Posttest (unmittelbar nach dem Training) einen bedeutsamen Zuwachs ihrer Leistungen. Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung waren hierbei den nicht trainierten Schülern einer Unterrichtskontrollgruppe signifikant überlegen. Im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung und Kontrollgruppe verringerte sich bei der kooperativen Interventionsbedingung der klassische Antisemitismus. Zudem zeigte sich nur für die kooperative Interventionsbedingung eine statistisch bedeutsame Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus vom Prä- zum Posttest. Die Studie lieferte in Bezug auf Trainingsablauf (Umgestaltung des ersten Projekttag), Materialien (Veränderungen insbesondere für den ersten Tag) und Trainingsevaluation (Modifikation des Wissenstests, des Interesses und antisemitischer

Einstellungen, Erweiterung um einen dritten Messzeitpunkt) wichtige Impulse zur Optimierung der kooperativen Interventionsbedingung.

Hauptuntersuchung und Motivationsanalyse

In der Hauptstudie wurde ein Vortest-Nachtest-Follow-up-Test-Vergleichsgruppenplan als Untersuchungsdesign eingesetzt. Die kooperative Interventionsbedingung wurde, wie in der Vorstudie, mit Schülern der Sekundarstufe II durchgeführt. Der Zeitraum umfasste 3 Tage mit täglich 6 Stunden Unterricht. Die Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit der kooperativen Interventionsbedingung wurde, gegenüber einer entsprechenden Unterrichtskontrollgruppe und nichtkooperativen Interventionsbedingung getestet. Weiterhin wurden innerhalb der kooperativen (Prätest, Posttest, Follow-up) und der nichtkooperativen Interventionsbedingung (Prätest, Posttest) Effekte der Teilnahmemotivation (freiwillige vs. nicht freiwillige Teilnahme) analysiert. Explorativ erfolgte zusätzlich bei einigen Skalen der Vergleich mit Teilnehmern von Schüleraustauschprogrammen mit Israel.

Die postulierte Steigerung des themenspezifischen Wissens in der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich vom Prätest zum Posttest für alle Skalen des themenspezifischen Wissens. Es zeigte sich auch eine Überlegenheit der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber der Kontrollgruppe und, mit Ausnahme der Mehrfachwahlaufgaben, auch gegenüber der nichtkooperativen Interventionsbedingung. Die Steigerung des themenspezifischen Wissens zum Follow-up in der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich nur bei den freien Antwortaufgaben sowie der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens.

Im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen (nichtkooperativ und Unterrichtskontrollgruppe) zeigten die Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung ein höheres Interesse, im Anschluss an die Intervention Informationen zur Thematik Antisemitismus zu beziehen.

Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung zeigten hinsichtlich der Erhebungen zu antisemitischen Einstellungen nur beim antiisraelischen Antisemitismus eine Verringerung vom Prätest zum Follow-up. Zum Posttest zeigte sich eine effizientere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber beiden Interventionsbedingungen. Weiterhin zeigte sich, entgegen der Erwartung, vom Prätest zum Follow-up ein Anstieg des klassischen und sekundären Antisemitismus in der kooperativen Interventionsbedingung. Dies ist beim sekundären Antisemitismus auf die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zurückzuführen. Im Vergleich zur nichtkooperativen

Interventionsbedingung zeigte die kooperative Interventionsbedingung zum Posttest die postulierte höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Außerdem verringerte sich die *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden* vom Prätest zum Posttest und zum Follow-up innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung.

Konträr zu den Erwartungen zeigte sich nur in der kooperativen Interventionsbedingung ein Anstieg der sozialen Dominanzorientierung vom Prätest zum Follow-up. Weiterhin zeigte sich innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung die postulierte Steigerung der allgemeinen Selbstwirksamkeit vom Prä- zum Posttest. Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung zeigte sich die postulierte Steigerung der selbsteingeschätzten Gruppenarbeitsatmosphäre und –leistung von der ersten zur dritten Gruppenarbeit. Alle Feedbackskalen sowie die Bewertung der Projektstage waren hypothesenkonform in der kooperativen Interventionsbedingung positiver als in der nichtkooperativen Interventionsbedingung.

Der Trainingseffekt der kooperativen Interventionsbedingung auf die Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus in Kontrast zur Unterrichtskontrollgruppe und der nichtkooperativen Interventionsbedingung erwies sich als Mediatoreffekt des nachhaltiger vermittelten themenspezifischen Wissens in der kooperativen Interventionsbedingung.

6.2. Stärken des kooperativen Interventionsprogramms

6.2.1. Förderung des themenspezifischen Wissens

Wie bereits beschrieben wurde, war es das Anliegen der vorliegenden Arbeit, ein Programm zur Prävention und Verringerung antisemitischer Einstellungen bei Schülern der Sekundarstufe II zu entwickeln. Die Ergebnisse der vorab beschriebenen Studien belegen, dass diese Zielsetzung mit der kooperativen Interventionsbedingung in den nachfolgenden Punkten erreicht werden konnte.

Nachhaltige Steigerung des themenspezifischen Wissens bei Mehrfachwahlaufgaben

Die Schüler der kooperativen Interventionsbedingung erreichten nach der Intervention sowohl in der Vor- als auch der Hauptstudie einen besseren Wissensstand bei den Mehrfachwahlaufgaben des themenspezifischen Wissens. Das heißt, sie konnten im Vergleich zum Prätest signifikant besser die Fragen zu aktuellem und historischem Antisemitismus

sowie dem Judentum beantworten. Eine Nachhaltigkeit dieses Trainingseffekts konnte statistisch nicht belegt werden.

Allerdings zeigen die dargestellten Befunde, dass in der Vorstudie zum Posttest kein signifikant höherer Wissenszuwachs der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung erzielt werden konnte. Dies kann mehrere Ursachen haben. Einerseits hatten die Schüler in der kooperativen Bedingung wesentlich mehr Vorkenntnisse als die Schüler der anderen Bedingungen. Dies ist relevant, da die Anzahl der im Posttest erreichten Punkte in beiden Interventionsgruppen nahe der maximal zu erreichenden Gesamtpunktzahl war. Somit könnte es sich hier um einen Deckeneffekt handeln, der die Abbildung eines differenzierten Zuwachses nach Auspartialisierung der Ausgangsunterschiede erschwert. Als ein Resultat wurde daher die Schwierigkeit der Fragen erhöht. In der Hauptstudie zeigte sich zum Posttest die Überlegenheit der kooperativen Interventionsbedingung ebenfalls nur gegenüber der Unterrichtskontrollgruppe und nur zum Follow-up gegenüber der nichtkooperativen Vergleichsgruppe.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die nicht gefundene Überlegenheit des kooperativen Lernens über die nichtkooperative Vergleichsbedingung zum Posttest kann in der Art der Wissensabfrage mittels Mehrfachwahlaufgaben liegen. Kooperatives Lernen zielt unter anderem auf eine tiefe, bedeutungsbezogene Verarbeitung des Wissens ab, die mit der Multiple-Choice-Methode nicht optimal überprüft werden kann (Jürgen-Lohmann, Borsch & Giesen, 2001, Bachmann, 2005). Daher wurden in der Hauptstudie auch freie Wiedergabeaufgaben zur Erfassung der Verarbeitungstiefe des Wissens im selben Umfang wie Mehrfachwahlaufgaben in den Wissenstest integriert. Dies basierte weiterhin auf der Kombination der Vorteile der Mehrfachwahlaufgaben, die sehr ökonomisch sind, und den Vorteilen der freien Antwortaufgaben, da diese die Analyse tieferer Formen des Lernens (Bloom et al., 1976) ermöglichen. Zudem konnte so dem Effekt der zufälligen Lösung von Mehrfachwahlaufgaben begegnet werden (Lienert & Raatz, 1998, Bridgeman, 1992).

Nachhaltige Steigerung des themenspezifischen Wissens bei freien Antwortaufgaben

Bei den freien Antwortaufgaben, die den hierarchisch höheren Kategorien der Lernzieltaxonomie zugeordnet sind, zeigten sich zeitlich stabile Leistungsgewinne für die kooperative Interventionsbedingung und eine Überlegenheit gegenüber beiden Vergleichsgruppen zum Posttest und zum Follow-up.

Zudem wurde nur innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung der Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up signifikant. Das zur Lösung dieser Aufgaben

notwendige Wissen und Verständnis wurde beim kooperativen Lernen besser erlernt als bei der nichtkooperativen Intervention. Ein weiterer Hinweis auf die Eignung von freien Antwortaufgaben für die Untersuchung der Wirksamkeit des kooperativen Lernens sind die Effektstärken. Diese steigen von den kognitiv einfachen Aufgaben zu den anspruchsvolleren. Allerdings zeigte sich dieses Ergebnismuster nur bei den Erhebungen des Follow-up.

Einer systematischen Verzerrung der Auswertung wurde jedoch durch eine blinde Auswertung von mehreren unabhängigen Auswertern begegnet (Hambelton, 1996, Bortz & Döring, 2002). Die Ergebnisse der Analyse der Lernleistungen bei den verschiedenen Aufgabenformen wurden als ein Hinweis interpretiert, dass die freien Antwortaufgaben besser als Mehrfachwahlaufgaben für eine adäquate Erfassung der Lernleistung geeignet sind. Die Frage, ob die Mehrfachwahlaufgaben generell weniger geeignet sind, kann in dieser Arbeit nicht geklärt werden und sollte weiter untersucht werden.

Nachhaltige Steigerungen bei der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens

Die Gesamtskala des themenspezifischen Wissens setzt sich aus den Scores der Mehrfachwahlaufgaben und der freien Antwortaufgaben zusammen. Bei dieser Gesamtskala des themenspezifischen Wissens zeigten sich stabile signifikant höhere Leistungen für die kooperative Interventionsbedingung im Vergleich zu beiden Kontrollgruppen. Zudem wurde, wie bei den freien Antwortaufgaben, nur innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung der Wissenszuwachs vom Prätest zum Follow-up signifikant.

Es lässt sich festhalten, dass der Wissenstest konzipiert wurde, um zu überprüfen wie viel und was erlernt wurde (Mayer, 1998) und welchen Einfluss dieses Wissen gegebenenfalls auf antisemitische Einstellungen hat. Ziel dieses Wissenstests war es, das Textverständnis zu überprüfen. Dieses ist nach Kintsch (1982) gegeben, wenn textrelevante Fragen beantwortet werden können. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass sich eine Testleistung aus testspezifischen (Test-, Material- und Aufgabenvertrautheit), testsituationsspezifischen (aktuelle Motivation und Anstrengungsbereitschaft) sowie Fähigkeitskomponenten zusammensetzt (Bond, 1989).

Die aktuelle Motivation und Anstrengungsbereitschaft kann als Einflussfaktor zum dritten Messzeitpunkt nicht ausgeschlossen werden. Diesem Motivationsverlust wurde versucht, durch geeignete Instruktionen gegenzusteuern. Insbesondere bei der kooperativen Interventionsbedingung hatten die Schüler eine Lehr-Erwartung, welche einen positiven Effekt auf die Lernleistung haben kann (Bargh & Schul, 1980). Ein weiterer zu

berücksichtigender Faktor ist der Einfluss des Vorwissens. Diesem Effekt wurde versucht mittels einer Ausparialisierung der Ausgangsunterschiede zu begegnen.

Die zentrale Hypothese, dass die Teilnahme an den kooperativen Interventionsformen zu einem stabilen themenspezifischen Wissenszuwachs führt, wird durch die Ergebnisse dieser Studie eindeutig bestätigt. Die Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung erzielten nach der Intervention weitaus bessere Ergebnisse im Wissenstest als die Teilnehmer der nichtkooperativen Interventionsbedingung (nur Hauptstudie) und der Unterrichtskontrollgruppe (Vorstudie und Hauptstudie). Einen stabilen Effekt bis hin zum Follow-up gab es jedoch nur bei den freien Antwortaufgaben und der Gesamtskala in der Hauptstudie. Insbesondere Schüler, die freiwillig an den Interventionen teilnahmen, profitierten stark von der Intervention. Dieser Aspekt wird vertiefend unter 6.2.7 und 6.3.1 diskutiert. Der Wissenszuwachs spiegelte sich auch in der Steigerung des subjektiv eingeschätzten Kenntnisstands der Schüler wider.

6.2.2 Steigerung des themenspezifischen Interesses

In der Hauptstudie ergaben sich weder für das erfragte themenspezifische Interesse noch für den themenspezifischen Austausch nachhaltige Steigerungen. Dies kann jedoch ein Indikator für einen Motivationseffekt auf Grund der wiederholten Abfrage sein.

Im Gegensatz zu diesem Befund zeigte sich beim objektiven Interessenstest der Hauptstudie ein höheres Interesse bei den Teilnehmenden der kooperativen Interventionsbedingung. Dieser erfasste zum Posttest die Bereitschaft der Teilnehmer, weitere Informationen zum Thema Judentum und Antisemitismus per E-Mail zu beziehen. Als ein weiterer Indikator für eine Steigerung des Interesses kann die signifikant positivere Einschätzung der Projektstage in der kooperativen Interventionsbedingung gewertet werden, die auch Fragen zur methodischen und inhaltlichen Gestaltung beinhaltete. Außerdem könnten vor allem die Projektstage mit kooperativem Lernen langfristige Effekte haben, da die meisten Lehrer und Direktoren sowohl an der Methode kooperatives Lernen als auch an der Thematik Antisemitismus interessiert waren. An einer Schule ergab sich beispielsweise ein Vortrag zur Intervention vor der Schulkonferenz.

6.2.3. Verringerung antisemitischer Einstellungen und der sozialen Dominanzorientierung

Eines der Hauptanliegen der Intervention war neben der Wissensvermittlung die Reduzierung antisemitischer Vorurteile und der sozialen Dominanzorientierung. Es wurde angenommen, dass insbesondere das kooperative Lernen eine Reduktion der Ausprägung von klassischem, sekundärem und antiisraelischem Antisemitismus fördert. Im Folgenden wird die Wirkung der Intervention für jede dieser Skalen zusammengefasst und im Anschluss diskutiert.

Klassischer Antisemitismus

Weder in der Vor- noch in der Hauptstudie konnte der klassische Antisemitismus, der insbesondere eine angebliche „Andersartigkeit“ und „Separation“ von „den Juden“ betont, in den Interventionsbedingungen signifikant verringert werden. In der Hauptstudie zeigte sich sogar konträr ein geringer, aber signifikanter Anstieg vom Prätest zum Follow-up innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung. Die Unterrichtskontrollgruppe zeigte bereits zum Posttest einen Anstieg. Der Anstieg vom Prätest zum Follow-up sowohl in der kooperativen Interventionsbedingung als auch in der Unterrichtskontrollgruppe kann nicht schlüssig geklärt werden und sollte in weiteren Untersuchungen analysiert werden.

Sekundärer Antisemitismus

Der sekundäre Antisemitismus, der insbesondere eine antisemitische Verantwortungsabwehr ist, konnte, wie der klassische Antisemitismus, in keiner Interventionsbedingung der beiden Studien verringert werden. Zudem war auch bei den Schülern, die am Austausch mit israelischen Schülern teilnahmen, im Anschluss an den Austausch ein Anstieg des sekundären Antisemitismus zu verzeichnen. Es zeigte sich in der kooperativen Interventionsbedingung ein Anstieg vom Prätest zum Follow-up, während dieser wie beim klassischen Antisemitismus in der Kontrollgruppe zu jedem Messzeitpunkt anstieg. Der Anstieg des sekundären Antisemitismus innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung ist dabei auf den Anstieg bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern zurückzuführen (siehe 6.2.7.).

Antiisraelischer Antisemitismus.

Die Skala zum antiisraelischen Antisemitismus misst eine antisemitische Kritik am Staat Israel. In den Interventionen wurde die Entstehung und die Konflikte des Staates Israel historisch aufgearbeitet und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. In der Vorstudie

konnte kein Vorteil der kooperativen Interventionsbedingung gegenüber den Vergleichsgruppen festgestellt werden, bei dem der Einfluss der Ausgangsunterschiede ausgeschlossen werden kann. Dennoch ist der Effekt der Verringerung vom Prä- zum Posttest in der kooperativen Interventionsbedingung ein relevanter Befund, da dies für keine andere Bedingung zu beobachten war. In der Hauptstudie verringerte sich bei den Schülern der kooperativen Bedingung der antiisraelische Antisemitismus zum Posttest stärker gegenüber beiden Vergleichsgruppen. Zudem war nur innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung das Absinken des antiisraelischen Antisemitismus vom Prätest zum Follow-up signifikant. Diese Befunde sind ein Hinweis darauf, dass es durch Aufklärung und Informationsvermittlung möglich ist, insbesondere vergleichsweise neue Einstellungen mit hohen Wissensdefiziten sowohl in der Gesellschaft als auch individuell zu verändern.

Internale Motivation, Antisemitismus zu vermeiden

Die *internale Motivation, Antisemitismus zu vermeiden*, wurde nur in der Hauptstudie erhoben. Die kooperative Interventionsbedingung zeigte zum Posttest erwartungsgemäß einen höheren Anstieg gegenüber beiden Vergleichsgruppen. Dieser Effekt war jedoch zeitlich nicht stabil. Zum Follow-up zeigte die Unterrichtskontrollgruppe eine höhere *internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, als die beiden Interventionsbedingungen. Dieser Effekt ist innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung insbesondere auf die zur Teilnahme verpflichteten Schüler zurückzuführen (siehe 6.2.7).

Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden.

Die *externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, sank sowohl innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung als auch innerhalb der Unterrichtskontrollgruppe vom Prätest zum Follow-up. Die Verringerung der *externalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden* wurde innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung nur bei den zur Teilnahme verpflichteten Teilnehmern signifikant. Innerhalb der nichtkooperativen Vergleichsgruppe wurde nur die Verringerung vom Posttest zum Follow-up signifikant.

Soziale Dominanzorientierung

Die Generalisierbarkeit der explorativ gefundenen Effekte der kooperativen Interventionsbedingung auf einen anderen Anforderungsbereich, den der sozialen Dominanz, konnte nicht gezeigt werden. Die *soziale Dominanzorientierung* wurde weder in der Vor- noch in der Hauptstudie reduziert. Konträr zu den Erwartungen ergab sich in der Hauptstudie

für die kooperative Interventionsbedingung eine Steigerung der sozialen Dominanzorientierung vom Prätest zum Follow-up. In der nichtkooperativen Vergleichsbedingung und der Unterrichtskontrollgruppe zeigte sich ein Anstieg der *sozialen Dominanzorientierung* vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt. Dies könnte ebenfalls auf Motivationseffekte zurückzuführen sein, da der Anstieg zum Follow-up in allen drei Bedingungen nachgewiesen werden konnte. Zudem zeigten die Schüler, die am Austausch mit israelischen Schülern teilgenommen hatten, im Anschluss an den Austausch ebenfalls einen Anstieg der *sozialen Dominanzorientierung*. Einschränkend ist zu erwähnen, dass es sich bei den hier beschriebenen Studien um verhältnismäßig kurze Interventionen handelte. Die *soziale Dominanzorientierung* ist dagegen eine sehr grundlegende, relativ stabile Orientierung (Sidanius et al., 1999), die langfristiger Interventionen bedarf. Zudem waren die Ausgangswerte der *sozialen Dominanzorientierung* in beiden Studien und in allen vier Bedingungen eher gering, sodass deren weitere Verringerung nur schwer zu verwirklichen ist.

Dennoch sollte der Einfluss des kooperativen Lernens auf die soziale Dominanzorientierung in weiteren Studien überprüft werden. Denn es zeigten sich beispielsweise in beiden Studien signifikante negative Korrelationen mit den drei Skalen der antisemitischen Einstellung. Diese Befunde können ein Beleg für ein ideologisches Netzwerk aus Einstellungen, Überzeugungen und Werten sein (Zick et al., 1997; Six et al., 2001; Wagner et al., 2001), zu denen auch die *soziale Dominanzorientierung* gehört. Von Heitmeyer (2005) wird dies als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bezeichnet.

Zusammengefasst ist zu berichten, dass sich abseits von den Ergebnissen in Bezug auf die Interventionswirkung die einzelnen Bedingungen im Ausgangsniveau einiger Skalen unterschieden:

- a) in der Vorstudie bei allen drei Skalen der antisemitischen Einstellung, dem themenspezifischen Wissen und
- b) in der Hauptstudie beim klassischen und sekundären Antisemitismus und bei den freien Antwortaufgaben.

Es zeigten sich signifikant geringere (Antisemitismus) beziehungsweise höhere (Wissen) Ausprägungen bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung. Dies erschwert die Interpretation der Effekte, daher wurden nur Kovarianzanalysen interpretiert, die die Ausgangsunterschiede auspartialisiert haben. Effekte durch die Erhebungen in unterschiedlichen Schulen sind nicht auszuschließen. Zur Kontrolle der Ausgangsniveaus der Einstellungen und des Vorwissens wurden in der Hauptstudie an einer Schule die Schüler den

Bedingungen zufällig zugewiesen. Um spezifischere Aussagen über den Einfluss von Schulen machen zu können, wären langfristige und umfangreichere Untersuchungen nötig.

Die Veränderungen insbesondere beim antiisraelischen Antisemitismus können zum einen an dem hohen Wissensdefizit zum Thema Israel und zum anderen auch daran liegen, dass die anderen „älteren und vertrauteren“ Vorurteile wie klassischer und sekundärer Antisemitismus schwerer zu verändern sind (Rosenberg, 1968). Hierbei kann es sich für einige Menschen um sogenannte Truismen („Wahrheiten“) handeln, die im Laufe der Sozialisation erworben und nie hinterfragt wurden (McGuire, 1968). Zum anderen kann dies auch am verhältnismäßig kurzen Zeitraum der Intervention liegen. Eine längere und nachhaltigere Intervention erscheint notwendig, um die Wirksamkeit der Intervention detaillierter zu untersuchen sowie stärkere und nachhaltige Effekte zu erzielen.

Weiterhin waren zum Follow-up in der Hauptstudie auch Anstiege bei Vorurteilen zu erkennen. Bei der Interpretation dieser Effekte ist zu berücksichtigen, dass Vorurteile aus bewussten und unbewussten Mechanismen bestehen (Wilson et al., 2000). Sie sind komplex und in ein Netzwerk aus Einstellungen, Überzeugungen und Werten integriert (Zick et al., 1997). Vorurteile enthalten häufig starke irrationale und emotionale Komponenten, die eine ernsthafte Reflexion der eigenen Einstellung und die tiefe Elaboration von dissonanten Informationen verhindern (Festinger, 1957). Motivationen wie die Verteidigungs- und die Eindrucks motivation (vgl. Abschnitt 2.3.2) stellen eine große Herausforderung für Interventionsprogramme dar, da sie die Verarbeitung einstellungsrelevanter Informationen verzerren, das heißt sie veranlassen Individuen dazu, bestimmte Einstellungspositionen zu bevorzugen (Chaiken et al., 1989). Die Reduzierung von Vorurteilen ist, wie im Abschnitt 2.3 erläutert, eine vielschichtige Herausforderung und ein langwieriger Prozess, bei dem die Änderungsresistenz von Vorurteilen stärker erforscht werden sollte. Die rationale Aufklärung löst nicht die unbewussten Mechanismen auf, kann aber im Vorbewusstsein gewisse Gegeninstanzen kräftigen und helfen, Vorurteilen vorzubeugen und zu reduzieren (Adorno, 1969).

Weiterhin könnte die Reaktanz ein Einflussfaktor für die Effekte zum Follow-up sein angesichts einer wiederholten Fragebogenerhebung im Klassenverband. Ein Aspekt hierfür ist, neben den Ergebnissen bei antisemitischen Einstellungen, auch das im Vergleich zum Prätest geringere themenspezifische Wissen der nichtkooperativen Interventionsbedingung zum Follow-up. Daher sollte bei weiteren Untersuchungen auf eine Reduktion der verwendeten Items, insbesondere bei Messwiederholungen geachtet werden.

6.2.4 Gruppenatmosphäre und -leistung

Bei den Schülern der kooperativen Interventionsbedingung konnte in beiden Studien ein Zuwachs in der selbst eingeschätzten Gruppenatmosphäre und -leistung erreicht werden. Aus diesem Befund kann geschlussfolgert werden, dass es gelungen ist, die positive Interdependenz der Schüler zu steigern. Das heißt, die Schüler tauschten sich durch die wiederholte Gruppenarbeit intensiver und egalitärer aus und bezogen sowohl die Bewertung der individuellen als auch der Gruppenleistung ein. Allerdings lässt die eingesetzte Methode zur Erfassung der Gruppenatmosphäre und -leistung keine Aussage darüber zu, inwieweit die vorgenommenen Verbesserungen reliabel und valide einen Beitrag zur Erhöhung der Qualität der Präsentationen leisten konnten. Die eingesetzte Methode ließe sich weiter optimieren, indem die Qualität der vorgenommenen Rückmeldungen durch die Teamer in Bezug auf die vermittelten Bewertungskriterien verstärkt standardisiert und verbessert werden würde. Bei zukünftigen Interventionen sollten die tatsächlichen Ergebnisse der Gruppenarbeiten (Präsentationen, Ausarbeitungen) stärker standardisiert erfasst werden sowie Gruppenprozesse per Video ausgewertet werden, um beides mit den Selbsteinschätzungen zu vergleichen.

6.2.5 Mediation

In beiden Untersuchungen gingen ausgeprägtere antisemitische Einstellungen mit einem geringeren themenspezifischen Wissen einher. Es wurden signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem themenspezifischen Wissen und der antisemitischen Einstellung festgestellt. Die zentrale Rolle des Wissens bei der Einstellungsänderung konnte in der Hauptstudie durch eine Mediationsanalyse bestätigt werden. Deren Ergebnisse lassen vermuten, dass die stärkere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus, wie sie in der kooperativen Interventionsbedingung im Vergleich zu den beiden anderen Bedingungen zu beobachten war, durch das höhere themenspezifische Wissen der kooperativ unterrichteten Schüler bedingt wurde. Diese Befunde und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stärken die Annahme, dass eine effiziente Vermittlung von der Wirkvariable des themenspezifischen Wissens beim kooperativen Lernen eine wesentliche Voraussetzung für die Intervention gegen antisemitische Einstellungen, zumindest bei antiisraelischem Antisemitismus, ist.

Zu vermuten ist, dass andere Faktoren wie die Teilnahmemotivation ebenfalls eine vermittelnde Rolle spielen. Weiterhin könnten Faktoren des kooperativen Lernens wie

beispielsweise positive Interdependenz, Perspektivübernahme sowie die authentische Vermittlung zivilgesellschaftlicher Werte einen vom Wissen unabhängigen Einfluss auf die Reduzierung des Antisemitismus haben, der in weiterführenden Studien berücksichtigt werden sollte.

6.2.6. Kooperatives Lernen als Einflussfaktor auf die Studieneffekte

In diesem Unterkapitel werden im Kontext der Ergebnisse die Einflussfaktoren Benotungen, Selbstkonzept, Gruppenproduktivität und Gruppenatmosphäre sowie Methodenkenntnis diskutiert.

Ein sehr relevanter Aspekt für die Verwendung der Methode *Co-op Co-op* ist der Verzicht auf Benotungen, da es nicht um eine Erhöhung sozialer Erwünschtheit und Reaktanz durch das Benoten von Einstellungen gehen soll (Festinger & Carlsmith, 1959). Daher wurden die Rückmeldungen für die Präsentationen sowie die Qualität der Argumentationen und nicht die vertretenen Meinungen zum Inhalt der Projektstage gegeben. Denn es war relevant, das Textverständnis, die Präsentationsfertigkeiten und den Wissenserwerb zu analysieren sowie das Selbstwertgefühl und die Lerneinstellung zu verbessern (Johnson et al., 1989). Die adaptierte Vorgehensweise verzichtete zudem auf einen expliziten und direkten Intergruppenvergleich, da es sich zum einen bei Vorurteilen um sensible Themen handelt und zum anderen zu einer Verbesserung sozialer Beziehungen ohne Angst und Stress beitragen kann (Lin, 2005). In weiteren Studien könnte dieser Effekt mittels einer Variation des eingesetzten Intergruppenvergleichs untersucht werden.

Ein weiterer relevanter Aspekt, der positiv mit Anstrengungsintensität und -initiierung sowie realen Leistungen zusammenhängt, ist das Selbstkonzept (Helmke, 1992). Die Referenten erhielten daher in allen Bedingungen während des Vortrags Unterstützung durch die Teamer, wenn Darstellungen nicht korrekt beziehungsweise ergänzende Informationen angebracht waren. Eine Erweiterung für Interventionen könnte die Untersuchung des Einflusses des kooperativen Lernens und der Erfahrung der positiven Interdependenz auf das Selbstkonzept sein. Denn durch den Selbstwert und die bedeutungsbezogene Wissensvermittlung könnte die Überzeugung der Rezipienten von sich selbst und ihren Argumenten gesteigert werden (Petty et al., 2005). Diese Faktoren könnten einen positiven Einfluss auf die hypothesenkonforme Steigerung der Gruppenproduktivität und Verbesserung der Gruppenatmosphäre in der kooperativen Intervention von der ersten zur dritten

Gruppenarbeit sowohl in der Vorstudie (nach Ausschluss von drei Teams aus den unter Abschnitt 4.3. genannten Gründen) als auch in der Hauptstudie gehabt haben.

Bei der Interpretation der Effekte ist zu berücksichtigen, dass den Schülern das kooperative Lernen im Vorfeld nicht bekannt war, die Teams zufällig zusammengestellt wurden und sich daher die Gruppenarbeitsprozesse erst in den drei Projekttagen entwickelten. Denn eine moderierende Bedingung für die teilweise relativ schwachen beziehungsweise nicht nachgewiesenen oder konträren Effekte, insbesondere bei verpflichtender Teilnahme könnte die mangelnde Vorerfahrung mit dem kooperativen Lernen sein (Renkl, 1997). Diese Effekte könnten durch die zeitliche Begrenzung der Intervention verstärkt worden sein. Denn Aronsen et al. (1978) fordern, dass ausreichend Zeit für die Planung und Durchführung der Einheiten gegeben sein sollte. Es kann vermutet werden, dass sich beispielsweise die Verbesserung des sozialen und aufgabenbezogenen Verhaltens erst nach längerer Interventionszeit ergibt beziehungsweise verstärkt, wie beispielsweise bei Jordan (1997) nach 10 Wochen. Dies ist ein weiterer Indikator für die Notwendigkeit einer längeren Intervention.

Zusammengefasst lässt sich durch die vorgestellten Befunde belegen, dass die Vermittlung von themenspezifischem Wissen, dessen aktive Anwendung durch die Förderung kooperativer Kompetenzen unterstützt wird, einer Wissensvermittlung ohne explizite Förderung kooperativer Kompetenzen überlegen ist. Die Ergebnisse bekräftigen zudem die Annahme, dass durch die zusätzliche explizite Vermittlung kooperativer Kompetenzen die Stabilität der Effekte erhöht wird (Johnson et al., 2000).

6.2.7 Teilnahmemotivation

Während in der Vorstudie die Teilnahme an der Intervention ausschließlich freiwillig war, wurde in der Hauptstudie die Teilnahmemotivation in freiwillig und zur Teilnahme verpflichtet aufgeteilt. Auf Grund eines *conditional drop-offs* war es aber nur in der kooperativen Interventionsbedingung möglich, zu allen drei Messzeitpunkten beide Teilnahmemotivationen zu untersuchen. Die direkte Gegenüberstellung einer freiwilligen und nicht freiwilligen Teilnahme an einem Interventionsprogramm zu Antisemitismus unter Verwendung des kooperativen Lernens stellt ein Novum dar.

Die wesentlichen Effekte dieser Gegenüberstellung in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung über zwei Messzeitpunkte waren ein höherer Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens sowie eine größere Steigerung der *internalen Motivation*

Antisemitismus zu vermeiden bei den freiwilligen Teilnehmern. Außerdem bewerteten die freiwilligen Teilnehmer die Projektstage signifikant besser, sowohl bei der Note als auch bei den drei Feedbackskalen. Es gab auch Interaktionen Bedingung x Teilnahmemotivation bei den Skalen Thema und Methoden sowie der Note. Bei diesen Interaktionen zeigen sich positivere Effekte für die freiwilligen Teilnehmer der kooperativen Interventionsbedingung.

Die Untersuchung der Teilnahmemotivation innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung über drei Messzeitpunkte ergab einen höheren Wissenszuwachs bei den Mehrfachwahlaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens bei den freiwilligen Teilnehmern. Hinsichtlich der antisemitischen Einstellung zeigte sich erwartungsgemäß nur bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern ein Anstieg des sekundären (T1 zu T3) und antiisraelischen Antisemitismus (T2 zu T3) sowie ein Anstieg der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*, von T1 zu T3. Entgegen der Erwartung zeigten sich für die zur Teilnahme verpflichteten Schüler positivere Rückmeldungen bei der selbsteingeschätzten Gruppenarbeitsatmosphäre und –leistung.

Eine direkte Gegenüberstellung der nicht freiwilligen Teilnehmer der kooperativen und nichtkooperativen Intervention innerhalb einer Schule ergab für die kooperative Interventionsbedingung eine größere Steigerung bei allen Skalen des themenspezifischen Wissens (Follow-up) und eine stärkere Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus (Posttest).

Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass es durch die Schüler, die freiwillig teilnahmen, zu einem Selektionseffekt kommen kann, da insbesondere Schüler, die stärkere Zustimmungen zum Antisemitismus haben, diesen Interventionen eher ablehnend gegenüberstehen. Weiterhin könnte die relativ geringe Teilnehmerzahl in den einzelnen Bedingungen, die auch in den jeweiligen Bedingungen variierten, einen Einfluss gehabt haben. Diese Konditionen können das Auffinden von signifikanten Unterschieden erschweren, insbesondere im Vergleich zur nichtkooperativen Interventionsbedingung mit freiwilliger Teilnahme. Der Einfluss der unterschiedlichen Schulen, mit Ausnahme der nicht freiwilligen Teilnahme in der kooperativen und nichtkooperativen Interventionsbedingung, kann nicht ausgeschlossen werden.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die soweit berichteten Befunde ein Beleg dafür sind, dass zwei wesentliche pädagogische Zielsetzungen erreicht wurden: Erstens führte die kooperative Interventionsbedingung zu einer Qualifizierung, das heißt zu einem Zuwachs in der themenspezifischen Wissensleistung und Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus aller trainierten Schüler (zumindest zum Posttest hin). Zweitens wurden bei

den Schülern, die freiwillig an der Intervention teilnahmen, die stärksten Effekte erreicht, aber ebenfalls auch Effekte bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern. Dieser Befund ist umso erfreulicher, wenn man bedenkt, dass es erhebliche Herausforderungen bei nicht freiwilliger Teilnahme gibt (Reaktanz, Dissonanz). Ein Anliegen der Dissertation war es zudem, eine wissenschaftlich fundierte praktikable Intervention zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Dieses Projekt sollte Jugendliche für das Thema *Antisemitismus* sensibilisieren, Interesse wecken und sie anregen, sich weiterhin aktiv mit der Thematik auseinander zu setzen. Die Befunde verdeutlichen die Erfolge.

6.3. Grenzen des kooperativen Interventionsprogramms und Ausblick auf die zukünftige Forschung

6.3.1. Teilnahmemotivation der Schüler

Eine Herausforderung für die komplexe Aufgabe der Einstellungsänderung sind Menschen, die nicht freiwillig an Interventionen gegen Vorurteile teilnehmen. Die Bereitschaft zur Reflexion und Erfahrung zu fördern ist auf Grund der Erfahrungsresistenz, Reaktanz- und Dissonanzprozesse eine große Herausforderung.

In diesem Kontext sind die Befunde der Hauptstudie relevant, bei der die Teilnahmemotivation einen relevanten Einfluss auf die Effekte der Intervention hat (siehe 6.2.7). Wie die Befunde (beispielsweise beim sekundären Antisemitismus) insbesondere bei verpflichtender Teilnahme zeigen, ist auf Grund von mangelndem Interesse beziehungsweise mangelnder Motivation eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Wissen und Aufklärung nur ansatzweise gegeben (Renkl, Gruber & Mandl, 1996; Deci & Ryan, 1993). Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist eine Reduzierung von Vorurteilen nur schwer zu realisieren. Umso bedeutender sind die Effekte des kooperativen Lernens innerhalb der nicht freiwilligen Teilnahmemotivation zu gewichten (siehe 6.2.7). Dies zeigt die Relevanz einer interessanten, auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene anregenden Gestaltung von Interventionsprogrammen bei Schülern, die sich nicht freiwillig mit dieser Thematik auseinandersetzen möchten. Weiterhin sollte mittels der wiederholten altersgerechten Auseinandersetzung mit diesem Thema inner- und außerhalb der Schule Interesse geweckt und die Relevanz des Themas verdeutlicht werden, sodass es zu Einstellungsveränderungen kommen kann. In weiteren Studien sollten diese Effekte durch

Variationen der Teilnahmemotivation in längeren Interventionen realisiert werden (Maxwell, 1998). Außerdem sollten die Einflussfaktoren der jeweiligen Schulen verstärkt kontrolliert werden.

Es ist zudem zu vermuten, dass ein Einflussfaktor auf die Leistungen auch die Identifikation mit der jeweiligen Gruppenmitgliedschaft sein könnte. Diese Identifikation wird vor allem durch die Wahrnehmung als Gruppenmitglied (*group perception*) beeinflusst (Van Vugt & Hart, 2004). Der Aspekt der sozialen Identität als verbindendes Element kann auch eine Rolle für die kontradiktorisch bessere Bewertung der Gruppenatmosphäre und -leistung in den kooperativen Gruppen mit verpflichtender Teilnahme gespielt haben. Diese Befunde verdeutlichen ebenfalls die Relevanz teambildender Aktivitäten (Abrami et al., 1995). Weiterhin sollten der genaue Ablauf und die Einflussprozesse in den Gruppen genauer untersucht werden (Nemeth & Goncalo, 2005).

Einschränkend sollte bei Interventionen gegen Vorurteile berücksichtigt werden, dass „alte Vorurteile“, wie beispielsweise vom *Past Attitudes are still there (PAST) Modell* (Petty et al., 2006) beschrieben, noch einen Einfluss haben, vor allem bei zur Änderung unmotivierten Menschen (Petty, Wheeler & Tormala, 2003). Zudem können gerade bei Antisemitismus emotionale und verschwörungstheoretische Komponenten angetroffen werden. Weiterhin sollten die Einflüsse der *Interesse Theorie* (Prenzel, 1988; Krapp, 1998), der *Reaktanz-* (Wicklund, 1974) und *Dissonanz Theorie* (Festinger, 1957) und der *Theorie der Selbstbestimmung* (Deci & Ryan, 1993) bei einer verpflichtenden Teilnahme an Interventionen gegen Vorurteile weiter untersucht werden. Hier können gegebenenfalls Schüler mit stärkeren Vorurteilen in Gruppen mit Schülern, die schwächere Vorurteile haben, integriert werden. Die Heterogenität sollte zudem auch in Bezug auf Geschlecht, die Arbeitsgeschwindigkeit und das Leistungs- und Fähigkeitsniveau berücksichtigt werden (Aronson & Patnoe, 1997).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Interventionen bei fehlendem Interesse und stark ausgeprägten Vorurteilen, insbesondere auch in Haupt- und Realschulen, eine große Herausforderung für die Forschung und die Anwender bleiben.

6.3.2. Wirksamkeitsanalyse

Basierend auf den dargestellten Ergebnissen und den daraus resultierenden Diskussionsansätzen, können Anregungen für weitere Interventionen, basierend auf dem Ansatz des kooperativen Lernens zur Reduzierung von Vorurteilen abgeleitet werden.

Voraussetzungen für das kooperative Lernen

Die Grundlagen beim Textverständnis, Präsentieren und der Kommunikation fehlten teilweise bei den Schülern. Die Effekte des kooperativen Lernens sind in diesem Kontext zu interpretieren. Die grundlegenden Defizite wie das Lesen und Schreiben ziehen wiederum Defizite bei höheren Leistungen nach sich (Gagné, 1977). Daher ist eine Vermittlung dieser Grundlagen im Vorfeld der Intervention sehr relevant, zumal die Varianz bei jedem Lernschritt zunimmt und die Lernzielerreichung von möglichst allen Schülern ohne Absenkung des Niveaus erreicht werden sollte. Eine Möglichkeit hierfür könnten in weitergehenden Studien *AVID Programme* sein (Mehan et al., 1996), die eine Steigerung der Kompetenzen der Schüler ohne Separierungen ermöglichen sollen. Weiterhin zeigten sich Defizite bei der Teamfähigkeit (kooperative und persönliche Fertigkeiten). So kam es mitunter bei den Schülern zu Konflikten und Frustrationen wegen fehlender gegenseitiger Aufmerksamkeit. Daher sind genaue Beobachtungen und Zuhören sowie ein entsprechendes Training der Interdependenz und Interaktionen verbunden mit einer direkten Instruktion, insbesondere im Umgang mit Konflikten, sehr relevant (McManus et al., 1996) und auszubauen. Diese Defizite der Teamfähigkeit sind wahrscheinlich auf das im Schulalltag ansonsten bevorzugte individuelle konkurrierende Lernen sowie die Sozialisation zurückzuführen (Johnson & Johnson, 1989). Dem könnte durch Kommunikationsübungen zur Vorbereitung der kooperativen Kleingruppenarbeit (Huber, 1987) begegnet werden. In den beiden Studien konnte dies nur ansatzweise realisiert werden.

Gleiches gilt für die Nachbereitungsgespräche zur Reflexion der Gruppenprozesse (Aronson et al., 1978). Diese sind äußerst relevant, da auftretende Probleme durch einen offenen und ehrlichen Umgang geklärt werden müssen, um eine Verschärfung zu vermeiden. Außerdem konnte dem Anspruch der Intervention, das kooperative Lernen langsam einzuführen und am besten mindestens zweimal wöchentlich zu praktizieren (Aronson et al., 1978), angesichts der jeweiligen Rahmenbedingungen der Schulen nicht gerecht werden. Der Einfluss dieser Voraussetzungen sollte systematisch untersucht werden.

Komponentenanalyse des kooperativen Lernens

Eine Beschränkung der vorliegenden Arbeit besteht in der Konzentration auf generelle Aussagen zur Wirksamkeit der Förderung kooperativer Fertigkeiten. Ob jedes der eingesetzten Elemente einen Beitrag zur Effektivitätssteigerung, wie beispielsweise des Lernens durch Lehren (Renkl, 1997), leistete beziehungsweise welches der Elemente sich als besonders effektiv bei der Wissensvermittlung und Vorurteilsreduktion erwiesen hat, kann

hingegen nicht abgeleitet werden. Neben der Effektivität des kooperativen Lernens muss zukünftig auch die Bedeutung einzelner Elemente und Vermittlungsprinzipien untersucht werden. Langfristig ist das kooperative Interventionsprogramm auf die Komponenten zu reduzieren, die sich zur Verringerung von Vorurteilen und Verbesserung des Wissenserwerbs als besonders effektiv erweisen.

Erhebung von Antisemitismus und die konative Ebene der Vorurteile

Um antisemitische Vorurteile intensiver zu untersuchen und den Einfluss der sozialen Erwünschtheit zu minimieren, ist es nötig, weitere Instrumente und Methoden zur Einstellungserfassung hinzuzuziehen. Beispielsweise könnten indirekte Fragebögen in Anlehnung an die Studie von Krahé et al. (1998), die *Lost Letter Technik* (Milgram et al., 1965) oder die Erfassung verbaler und nonverbaler kooperativer Interaktionen und des konkurrierenden Verhaltens zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen durch Beobachtung nach Sharan et al. (1985) verwendet werden. In diesem Kontext könnte eine Integration von Videoanalysen und halbstandardisierten Interviews für langfristige Evaluationen angesichts der in der Studie unter anderen verbal bekundeten, veränderten Bereitschaft von Schülern, nun doch mit Juden zu reden, oder der berichteten, subjektiv positiveren Ergebnisse der Lehrer (Lauterbach et al., 1996) sinnvoll sein. Dies könnte zu einer intensiveren Analyse von Interventionseffekten beitragen.

Weiterhin kann die Untersuchung von Zivilcourage³ in experimentellen Situationen hilfreich sein. Denn Interventionsmaßnahmen können geeignet sein, Zivilcourage zu fördern (Labuhn et al., 2004, Wagner, Christ & van Dick, 2002). Zudem können sich Vorurteile beim Hilfeverhalten gegenüber der stigmatisierten Gruppe zeigen (Frey und Gaertner 1986). Weiterhin hängt die Absicht, zivilcouragiert zu intervenieren, positiv mit interethnischen Kontakten und Empathie für das Opfer sowie negativ mit der sozialen Dominanzorientierung zusammen (Labuhn et al., 2004).

Außerdem könnte die Differenzierung der Analyse in explizite und implizite Vorurteile hilfreich sein. Denn das kooperative Lernen könnte, basierend auf den Arbeiten von Rydell und McConnel (2006), zur Beeinflussung von Vorurteilen durch die nachhaltige Wissensvermittlung einen Einfluss auf explizite Vorurteile nehmen, die insbesondere Vorhersagekraft auf geplantes Verhalten haben. Weiterhin kann das kooperative Lernen beeinflussend auch auf implizite Vorurteile wirken, die eher durch das assoziative System

³ Darunter ist das „...bewußte Vertreten der eigenen Wertüberzeugung unter Inkaufnahme negativer Konsequenzen“ (Kapp & Scheele, 1996, S. 139) zu verstehen.

gekennzeichnet sind und spontanes Verhalten voraussagen. Die relevanten assoziativen Informationen können bei dieser Methode u. a. durch die positive Interdependenz vermittelt werden. Zusammengefasst sind die Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten komplex (LaPiere, 1934; Wilson, Lindsay & Schooler, 2000; Fazio, 1990) und müssen weiter erforscht werden. Zukünftige Forschung sollte in diesem Zusammenhang die Passung beziehungsweise die sich ergänzenden Stärken der Zwei- beziehungsweise des Ein-Prozess-Modells (Webster, Richter & Kruglanski, 1998) genauer analysieren, da sich hieraus auch Perspektiven für die Konzeption von Interventionen ergeben könnten.

Erhebung des themenspezifischen Wissens

Bei Evaluationen sollten die Effekte des Lernens durch Lehren (Renkl, 1997) detaillierter analysiert werden. Zudem sollte untersucht werden, ob sich die Lernfortschritte vor allem bei den eigenen bearbeiteten Themenkomplexen als Folge der Aufgabenspezialisierung finden lassen (Slavin, 1995, Webb, 1989, 1992).

Im Wissenstest wurden Fragen auf hohem Niveau abgefragt. Die hierdurch von Wong (1985) benannten möglichen Effekte des Self Questioning und der dadurch bewirkten Aufmerksamkeitsfokussierung, Organisation des neuen Materials sowie die Integration des neuen und alten Wissens, auch vor dem Hintergrund der Dissonanzreduktion, sollten weitergehend erforscht werden. Diese Arbeit erbrachte Hinweise, dass sowohl Mehrfachwahlaufgaben sowie vor allem freie Antwortaufgaben genutzt werden sollten, um Lerneffekte des kooperativen Lernens auf verschiedenen kognitiven Anforderungsniveaus zu erfassen. Ein besonderes Augenmerk sollte bei weitergehenden Untersuchungen auf der Erweiterung der Messinstrumente und Methoden zur Erfassung der Verarbeitungstiefe des Wissens (Elizabeth et al., 1999) gelegt werden.

Zudem wird die Unterrichtsqualität unter anderem durch die subjektiven Vorkenntnisse der Schüler vor allem bei kumulativen Aufgaben (Petty, 1986) ebenso wie durch die individuelle Relevanz des Ziels beeinflusst, ein zutreffendes Urteil zu fällen (Chaiken, 1989). Die Aktivierung des Vorwissens durch Klassendiskussionen und Analogieverwendungen (Symons et al., 1995) sollte daher in weiteren Studien ausgebaut werden. Dies gilt insbesondere für kontroverses Diskutieren, da es zu elaborierteren Interaktionen führen kann. Zudem sollten die Lernenden auch bei anderen Themen die Möglichkeit haben, kognitive Konflikte zu erleben und auszutragen (Renkl & Mandl, 1995). Die Verantwortlichkeit für das eigene Urteil (Tetlock, 1992) könnte im Sinne eines Verständnisses des mündigen Staatsbürgers gefördert werden.

Modifikationen des methodischen Vorgehens

Die wahrgenommene Relevanz des Intergruppenkontakts durch die Sensibilisierung und Wahrnehmung von Menschen unabhängig von ihrer Religion, Ethnie etc. sollte gestärkt werden (van Dick et al., 2004). Hierbei kann der Intergruppenkontakt unter den von Allport (1954) beschriebenen Bedingungen hilfreich sein. Dies konnte in der vorliegenden Studie nicht ausreichend untersucht werden. Nur ein geringer Anteil der Teilnehmer hatte nach eigenen Angaben jemals Kontakt zu einem Juden oder kannte einen Juden persönlich. In der Intervention wurde der Kontakt zu jungen Juden angeregt. Die Möglichkeit der Diskussion und des Austauschs mit ihnen wurde von den Schülern sehr gern wahrgenommen. So zeigte sich in mündlichen Rückmeldungen von Teilnehmern mit geäußerten negativen Einstellungen gegenüber Juden, dass der Kontakt mit jungen Juden des *Bundes Jüdischer Studierender* (BJSD) zur Bereitschaft der Kommunikation und dem Aufbrechen eines starren Bildes beitrugen. Außerdem wurde in der Auswertungsrunde mit den Schülern, die am Austausch mit israelischen Schülern teilnahmen, geäußert, dass sich auch Kontakte der eigenen Eltern mit den Gasteltern ergeben hatten. Diese Effekte sollten mittels halbstandardisierter leitfadengestützter Interviews in weiteren Studien vertiefend untersucht werden. Weiterhin sollten Evaluationen von Interventionsprogrammen, bei denen Schüler langfristig mit jüdischen Schülern kooperativ arbeiten wie beispielsweise im Schüleraustausch mit Israel, diesen vielversprechenden Ansatz weitergehend untersuchen.

Weiterhin wurden bei Schülern der kooperativen Interventionsbedingung grundlegende Fertigkeiten zum Zusammenfassen, Kooperieren und Präsentieren aufgebaut. Die Wissensvermittlung und der Einsatz kooperativer Methoden wurden in dieser Intervention an spezifischen Inhalten geübt. Handlungsspielräume und Wahlfreiheiten der Schüler bei der Auswahl von Materialien, Aufgaben und Vorgehensweisen waren daher begrenzt auf die teaminterne Verteilung der Unterthemen, die Form der Ausarbeitung und Präsentation im zugewiesenen Zeitrahmen (Weinert, 1982). Es wird vermutet, dass dieses relativ geringe Maß an Selbstbestimmung die Effektivität des Programms hinsichtlich einer gesteigerten Lernfreude abschwächte. Diese Transferwirkungen sollten in weiteren Studien stärker untersucht werden, da das kooperative Lernen zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Schule und zu mehr Spaß an der Arbeit beitragen kann (Aronson & Gonzales, 1988). Um dies zu erreichen könnte das Training um die Vermittlung weiterer Themen (z. B. Rassismus, Sexismus, Menschenrechte) erweitert beziehungsweise auf den regulären Unterricht ausgedehnt werden. Würden diese Maßnahmen umgesetzt, könnte der kooperative Unterricht abwechslungsreicher gestaltet und das Repertoire der zur Verfügung stehenden

Strategien kontinuierlich erhöht werden. Die Schüler hätten die Möglichkeit, ihr fachliches, strategisches und metakognitives Wissen bei der Bearbeitung der Themen zu kombinieren. Das Maß an Selbstbestimmung bei der Auswahl einer geeigneten Vorgehensweise und passender Strategien könnte gesteigert werden. Es ist zu vermuten, dass die Schüler, bei denen der Aufbau der Verhaltensmerkmale eines *good strategy users* (Pressley, Borkowski & Schneider, 1987) gelungen ist, die gewünschten Veränderungen auf motivationaler Ebene und durch gesteigertes Interesse zeigen.

Insgesamt ist eine Implementierung zuvor beschriebener Ansätze in aktuelle Programme zur Verringerung von Vorurteilen unerlässlich, um die Effektivität der Interventionen auch auf Prozessebene abzubilden. Eine Forschungsperspektive besteht daher insbesondere in längeren Interventionen mit mehreren Längsschnittstichproben, die multikriterial (neben den Aspekten des kooperativen Lernens, der Wissensaneignung und der thematischen Gestaltung) die individuellen, schulischen und familiären beziehungsweise sozialen Facetten integrieren sowie deren Wechselwirkungen untersucht.

6.3.3. Implementierung in den Regelunterricht

Langfristig ist eine Implementierung der Thematiken *Antisemitismus* sowie *Juden und ihre Heterogenität*, insbesondere in kultureller und religiöser Hinsicht sowie des kooperativen Lernens auch zu anderen Themen und in anderen Fächern in den Regelunterricht wünschenswert. Ein Problem vieler Interventionsansätze ist die Sicherstellung eines Transfers in ungeschützte Alltagssituationen (Bornewasser, 1994). Dies konnte auch in der vorliegenden Arbeit nicht realisiert werden. Es wurde jedoch versucht, die Transferfähigkeit in den Normalunterricht durch vorgegebene Lerneinheiten von 90 Minuten Länge zu erleichtern. Die Forschung sollte sich daher der Validierung der Effektivität des kooperativen Lernens in aktuellen Lernsituationen widmen (Weinstein & Meyer, 1985). Weiterhin sollte eine Generalisierbarkeit der Effekte über verschiedene Altersgruppen, Fähigkeiten und Vorurteilsstärken in Längsschnittstudien untersucht werden. In diesen Lernsituationen sollten kontinuierliche und langfristige pädagogische Maßnahmen mit häufigen attraktiven persönlichen inter-gruppen Kontakten unter intensiver Einbeziehung emotionaler Komponenten verwendet werden (Bornewasser, 1994).

Generalisierbarkeit und spezifische Transfereffekte

Ein weiterer wesentlich zu vertiefender Aspekt ist die Überprüfung der Generalisierbarkeit des kooperativen Lernens sowie spezifische Transfereffekte. Zudem postuliert der Ansatz der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2005) ein Syndrom der Ablehnung von Randgruppen. Das heißt, dass die Ablehnung und individuelle Diskriminierung einer Randgruppe mit ähnlichen Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Randgruppen korreliert. Basierend auf diesem Ansatz, kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere langfristige Interventionen und Modifikationen des Regulärunterrichts, die das kooperative Lernen nutzen, neben einem spezifischen Vorurteil auch Einfluss auf andere Vorurteile nehmen könnten. Der Transfer auf andere Vorurteile und gegebenenfalls auch auf Werte (Schwartz, 1994) sollte in weiteren Studien untersucht werden. Dies impliziert auf Grund der vorgestellten Komplexität und der Relevanz dennoch eine spezifische Herangehensweise an Antisemitismus.

Voraussetzungen hierfür sind eine hinreichende Kooperationsbereitschaft der Forschenden, der Schulleiter und Ministerien sowie eine intensive Zusammenarbeit mit Fachlehrern im Sinne einer evidenzbasierten Sozialforschung: Erstens ist eine enge Verzahnung der Inhalte des Programms mit den Inhalten des Lehrplans sicherzustellen. Für langfristige Effekte ist es zudem relevant, dass auch die Lehrer fundierte Fakten zum Antisemitismus vermitteln, da die Vermittlung durch multiple Quellen von Vorteil sein könnte (Moore & Reardon, 1987).

Strukturelle Voraussetzungen

Zweitens wird der Erfolg des Programms in einem hohen Maße von der Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber neuen Lehrmethoden und von ihrer Bereitschaft, sich nachhaltig für deren Umsetzung zu engagieren, abhängen. Die fachlich-didaktische und diagnostische Lehrexpertise sowie die Sozialkompetenz der Teamer und Lehrer sollte ausgebaut und die Organisation von Handlungsszenarien sowie das Expertenwissen im Training und in der Ausbildung stärker und langfristig gefördert werden (Bromme, 1992; Haag & Dann, 2001). Zur Stabilisierung und Steigerung der Effekte des kooperativen Lernens sollte die Methode des kooperativen Lernens über den Zeitraum der Interventionen hinaus im regulären Unterricht und fächerübergreifend angewendet werden (Lauterbach et al., 1996).

Drittens verlangt die Implementierung des kooperativen Lernens strukturelle Veränderungen des Unterrichtsablaufs basierend auf dem *QUAIT Ansatz*, der die Qualität der

Instruktion, Anreiz, Zeit und Individualisierung als miteinander zusammenhängend und ineinandergreifend betrachtet (Slavin, 1996b).

Viertens könnten auch weitere Aspekte für den Lernerfolg, wie beispielsweise soziodemografische Faktoren, Schulorganisation, die Lehrer und andere Sozialisationsinstanzen (Helmke & Weinert, 1997) untersucht werden. Weiterhin können die Eltern und das soziale Umfeld über das vermittelte Wissen und die Umsetzung neuer Lehrmethoden informiert und in die Intervention integriert werden (Hertz-Lazarowitz, 1999).

Soll das kooperative Lernen im regulären Unterricht praktiziert werden, empfiehlt es sich, eine Reihe von Anpassungen vorzunehmen, die eine Durchführung des Programms im Klassenverband ermöglichen. Für die Förderung der Fertigkeiten von Schülern beim Wissenserwerb unter Steigerung der positiven Interdependenz sowie einer Verringerung und Prävention von Vorurteilen im Schulunterricht sollten folgende Schritte berücksichtigt werden:

- Das Bewertungssystem der Präsentationen sowie der Gruppenvorbereitung und individuellen Ausarbeitungen und Leistungen kann stärker standardisiert und spezifiziert werden (Archer-Kath, Johnson & Johnson, 1994). So könnten beispielsweise Punkte für jeden identifizierten Kerngedanken im Text oder in anderen Quellen gegeben werden (Palinscar et al., 1984). Die Trainer achten dabei auf eine vollständige und sachgerechte Anwendung der Strategien und Methoden.
- Zur weiteren Evaluation der Wirksamkeit des Interventionsprogramms sollte die Gruppenzusammensetzung möglichst heterogen in Bezug auf Geschlecht, ethnische Herkunft, die Arbeitsgeschwindigkeit sowie das Leistungs- und Fähigkeitsniveau (Aronson & Patnoe, 1997) sein. Eine heterogene Zusammensetzung erhöht die potenziellen Lernerfahrungen, da z. B. langsame durch schnelle Lerner angespornt werden und der schnelle Lerner seine Fertigkeiten im Lehren erweitern und erproben kann. Weiterhin könnte die Heterogenität auch auf die Ausprägung der Vorurteile erweitert werden. Dennoch können eine hohe Reaktanz und Dissonanz sowie eine große Einstellungsstärke Fortschritte erschweren.
- Die Einheiten sollten hinsichtlich eines einfachen und klar strukturierten Umfangs didaktisch angemessen sein und klare Regeln für die Lernsituation beinhalten (Kempas, 1994).
- Interventionen zum Thema Vorurteile sollten vor allem präventiven Charakter haben, frühzeitig beginnen, langfristig sein und in ein Konzept der Menschenrechtserziehung (Sommer et al. 2003, Forum Menschenrechte e.V., 2006) integriert sein.

- Zur Weiterentwicklung der Seminare ist eine sowohl inhaltlich als auch methodisch stärkere Integration der Seminare in längerfristige Konzepte notwendig. So sollte zum einen neben dem historischem Wissen, aktuellen Erscheinungsformen, der Entwicklung des Staates Israel und der Heterogenität von Juden dem sekundären Antisemitismus mehr Raum gegeben werden. Zum anderen sollten die Seminare noch wirksamer für besondere Zielgruppen gestaltet werden, wie beispielsweise für Personen ohne großes Interesse am Thema Antisemitismus.
- Es sollten Schlussfolgerungen für eigene Interventionsmöglichkeiten angeregt werden, wie beispielsweise zusätzliche Tage für Exkursionen zu Initiativen und Organisationen, die sich mit Antisemitismus beschäftigen. Zudem sollte die Relevanz von Anerkennung und Gleichwertigkeit kontinuierlich gefördert werden. Die Etablierung des Egalitarismus kann zu einer Unterdrückung der Stereotypaktivierung beitragen (Gollwitzer & Moskowitz, 1996).
- Kooperatives Lernen muss durch die Lehrkraft sorgfältig vorbereitet, eingeführt und begleitet werden (Lauterbach, Singer und Badur-Siefert, 1996).

Die zentrale Fragestellung zukünftiger Forschung in diesem Bereich wird es sein zu prüfen, inwieweit die Umsetzung des kooperativen Lernens in Kombination mit der Thematik Antisemitismus im Unterricht gelingen kann. Dazu ist zu klären, welche Trainingskomponenten bei der Durchführung geeignet sind, welche Modifizierungen an Inhalten, Materialien und Ablauf vorgenommen werden sollten und wie der Nachweis der Effektivität und Nachhaltigkeit der Maßnahmen im Unterricht gewährleistet werden kann. Wenn es zukünftig gelingt, diesen Anforderungen nachzukommen, kann davon ein wichtiger Impuls für die Implementierung neuer Lehr- und Lernmethoden zur Prävention und Verringerung von Vorurteilen in den Schulunterricht ausgehen. Daher kann abschließend mit Jones (1997 S. 308) postuliert werden:

“We need to create more independent, cooperative learning and achievement situations in society”.

7. Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit bestand darin, die Wirksamkeit des kooperativen Interventionsprogramms zur Förderung des Wissenserwerbs zum Thema Judentum und Antisemitismus sowie der Verringerung antisemitischer Einstellungen bei Schülern der Sekundarstufe II nachzuweisen. Dazu sollten die Effektivität und Nachhaltigkeit des Programms untersucht werden. Es wurde erwartet, dass:

- Effekte des kooperativen Lernens auf das themenspezifische Wissen (Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben), das Interesse, die antisemitische Einstellungen (klassisch, sekundär, antiisraelisch) sowie die *internale Motivation Vorurteile abzulehnen* nachgewiesen werden können;
- die Effekte des kooperativen Lernens bei zeitlichem Abstand stabil bleiben

Auf Grund positiver Befunde (Johnson et al., 2000) wurde angenommen, dass eine Vermittlung und Förderung der kooperativen Fertigkeiten den effektiven Einsatz des vermittelten Wissens unterstützten und somit einer Strategievermittlung *ohne* explizite Förderung des kooperativen Lernens überlegen seien. Weiterhin wurde postuliert, dass die kooperative Interventionsbedingung eine stärkere und nachhaltige Verringerung antisemitischer Einstellungen bewirkt. Denn die Methode des kooperativen Lernens dient der bedeutungsvollen Vermittlung des themenspezifischen Wissens, des Aufbaus kooperativer Fertigkeiten und dem Abbau von Vorurteilen. Die bislang berichteten Befunde sprechen überwiegend für die Effektivität des kooperativen Lernens (Slavin, 1978, 1979, Hertz-Lazarowitz, 1999, Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

In Anlehnung an die Methode *Co-op Co-op* von Kagan (1992) wurde in der vorliegenden Arbeit das kooperative Interventionsprogramm zur Prävention und Intervention gegen antisemitische Einstellungen entwickelt. In diesem wurde die Vermittlung des themenspezifischen Wissens zum historischen und modernen Antisemitismus sowie den Facetten des heterogenen Judentums und der Entwicklung des Staates Israel mit der Förderung von kooperativen Fertigkeiten der positiven Interdependenz zur Zusammenarbeit, Diskussion und Präsentation kombiniert. Neben den Grundlagen für die Textarbeit war insbesondere die vermittelte *PQ4R-Methode* (Thomas & Robinson, 1972) zum effektiven Lesen, Präsentationstechniken wie das *Mindmapping* nach Buzan und Buzan (2002) sowie die Förderung der Verantwortung für das individuelle Verständnis und das Verständnis der Teammitglieder relevant. Es wurde sowohl für die

individuelle als auch die Gruppenleistung ein Feedback gegeben und die interpersonellen und Kleingruppenfertigkeiten wie beispielsweise konstruktive Konfliktlösung aufgebaut beziehungsweise gefördert. Relevant war die Steigerung der Qualität der Schülerinteraktion *face to face promotive interaction* (Johnson et al., 1994b). Die Fertigkeiten der Schüler zur Umsetzung und Steuerung des Strategieeinsatzes wurden durch nachfolgende Methoden gefördert: Modellieren, Anleiten, Ausblenden. Weiterhin wurde eine nichtkooperative Vergleichsbedingung entwickelt. Den Schülern dieser Bedingung wurden die gleichen themenspezifischen Inhalte ohne begleitende kooperative Komponenten (Lehrerrolle durch Erklärungen, kooperativer Austausch und Unterstützung, positive Interdependenz, Feedback für die individuelle und Gruppenleistung) vermittelt. Weiterhin wurde eine reine Unterrichtskontrollgruppe, die regulären Unterricht erhielt, in die Untersuchung integriert.

In einer Vorstudie wurde die Anwendung des kooperativen Interventionsprogramms bei Schülern der Sekundarstufe II erprobt. Es konnten, bei einem primär kovarianzanalytischen Vorgehen (Auspartialisierung des Ausgangsniveau) in einem Prä-Posttest-Design, Effekte auf das themenspezifische Wissen und den antiisraelischen Antisemitismus nachgewiesen und wichtige Hinweise zur Optimierung des Programms gewonnen werden. So wurden das themenspezifische Wissen in Mehrfachwahlaufgaben und freie Antwortaufgaben spezifiziert und insbesondere die Skala zum antiisraelischen Antisemitismus modifiziert. Weiterhin wurden Skalen zum themenspezifischen Interesse und Austausch sowie zur objektiven Erfassung des Interesses implementiert. Das Design wurde um eine Follow-up Erhebung und die Variation der Teilnahmemotivation (freiwillig, nicht freiwillig) erweitert.

In der Hauptstudie erwies sich das kooperative Interventionsprogramm, bei einem primär kovarianzanalytischen Vorgehen (Auspartialisierung des Ausgangsniveau) in einem Prätest-Posttest-Follow-up-Design, als vorteilhaft für die Schüler der Sekundarstufe II bei den freien Antwortaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens gegenüber zwei Vergleichsbedingungen (Unterrichtskontrollgruppe; nichtkooperative Interventionsbedingung). Die Effekte blieben auch sechs Wochen nach dem Training auf einem hohen Niveau bestehen. Innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung blieben die Steigerungen ebenfalls stabil, dagegen war der Trainingseffekt des alternativen Programms, in dem die Wissensvermittlung ohne die explizite Förderung kooperativer Fertigkeiten erfolgte, zum Follow-up hin nicht stabil. Bei den Mehrfachwahlaufgaben zeigte sich die Überlegenheit der kooperativen Interventionsbedingung zum Posttest

gegenüber der Kontrollgruppe und zum Follow-up gegenüber der nichtkooperativen Intervention. Die Wirksamkeit des kooperativen Interventionsprogramms gegenüber den beiden Vergleichsbedingungen zeigte sich in den nachfolgenden Variablen: Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens und antiisraelischer Antisemitismus.

Die Effekte waren, mit Ausnahme des antiisraelischen Antisemitismus zum Follow-up hin stabil. Die langfristige Überlegenheit einer expliziten Vermittlung und Nutzung kooperativer Komponenten gegenüber einer Wissensvermittlung ohne explizite Förderung kooperativer Fertigkeiten und einer positiven Interdependenz zeigte sich in allen erfassten Maßen des themenspezifischen Wissens und der *internalen Motivation Antisemitismus zu vermeiden*. Das kooperative Interventionsprogramm hatte keinen Einfluss auf die Steigerung des themenspezifischen Interesses und Austauschs, die Verringerung des klassischen und sekundären Antisemitismus sowie der sozialen Dominanzorientierung. Es ergaben sich nachhaltige Effekte auf die selbst eingeschätzte Gruppenatmosphäre und -leistung. Die Schüler des kooperativen Interventionsprogramms zeigten eine signifikant positivere Bewertung der Projektstage als die Schüler der nichtkooperativen Vergleichsgruppe. Das kooperative Lernen erzielte seine positiven Effekte hinsichtlich des Ausbaus des themenspezifischen Wissens und der Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus am stärksten bei den Schülern, die freiwillig an der Intervention teilnahmen. Dies zeigte sich hinsichtlich des themenspezifischen Wissens (Mehrfachwahlaufgaben und der Gesamtskala des themenspezifischen Wissens) sowie den Feedbackskalen. Aber auch innerhalb einer Schule konnten Effekte des kooperativen Lernens gegenüber der nichtkooperativen Vergleichsgruppe gezeigt werden. Beim antiisraelischen Antisemitismus zum Posttest und zum Follow-up für alle Skalen des themenspezifischen Wissens.

Die soweit berichteten Befunde belegen, dass das Anliegen der Arbeit, ein Programm zur Förderung der Wissensaneignung und Reduktion von antisemitischen Einstellungen von Schülern zu entwickeln, in den nachfolgenden Punkten erreicht werden konnte:

- Effekte des kooperativen Lernens auf den themenspezifischen Wissenszuwachs,
- Stabilität der Effekte des kooperativen Lernens (mit Ausnahme des Effekts bei den Mehrfachwahlaufgaben),
- Effekte des kooperativen Lernens auf die Verringerung des antiisraelischen Antisemitismus und

- eine Verbesserung der selbsteingeschätzten Gruppenatmosphäre und -leistung.

Insgesamt kann damit die Effektivität des vermittelten themenspezifischen Wissens, das sowohl Aspekte des klassischen als auch des modernen Antisemitismus sowie Facetten des heterogenen Judentums und der Entwicklung des Staates Israel beinhaltet, nachgewiesen werden. Zudem zeigte sich die Überlegenheit einer strategiebegleitenden Einführung und Förderung kooperativer Komponenten, die durch Prinzipien des Scaffolding vermittelt werden. Besonders profitieren die Schüler mit freiwilliger Teilnahmemotivation, insbesondere innerhalb der kooperativen Interventionsbedingung.

Aus der Arbeit ergeben sich wichtige Anregungen, worauf zukünftige Forschung zur Vorurteilsprävention und -verminderung fokussieren sollte. Im Kern geht es um die folgenden Bereiche:

- Analyse der notwendigen Voraussetzungen (Lesen, Zusammenfassungen) und der Effektivität einzelner Elemente des kooperativen Lernens und dessen Vermittlungsprinzipien,
- Analyse des Einflusses der Vorurteilsstärke und Teilnahmemotivation auf Interventionsprogramme,
- Entwicklung innovativer Verfahren zur Steigerung des themenspezifischen Interesses und eine Verringerung der Reaktanz und somit auch eine Steigerung der Teilnahmemotivation,
- Integration langfristiger kooperativer Projekte mit Juden unter Berücksichtigung der Prinzipien von Allport (1954) sowie der Evaluation der Effekte,
- Integration der Lehrer, Eltern sowie des sozialen Umfelds der Schüler,
- Ausdehnung des kooperativen Interventionsprogramms auf andere Vorurteile und
- Implementierung des kooperativen Lernens in den Regelunterricht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stimmen in Anbetracht der Tatsache, dass, trotz der Brisanz des Themas, im deutschsprachigen Raum bislang wenig vergleichbare Programme vorliegen, besonders optimistisch. Zugleich verdeutlicht die Arbeit die Notwendigkeit, die Anstrengungen zukünftiger interdisziplinärer Forschung in diesem Bereich zu intensivieren und liefert hierfür richtungsweisende Impulse.

8. Literatur

- Abbate, C.S. Boca, S. & Bocchiaro, P. (2004) Stereotypes in persuasive communication *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1191 – 1207
- Abelson, R. P. (1988). Conviction. *American Psychologist*, 43, 267–275.
- Aboud, F.E. (1988). *Children and Prejudice. The development of ethnic awareness and identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F.E. (1993). A fifth grade program to reduce prejudice. In K. McLeod (Hrsg.), *Multicultural education (The State of the arts National Study Report no. 1)*. Toronto, University of Toronto: Faculty of Education.
- Aboud, F.E. & Doyle A.B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 161-170.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S. & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. & Howden, J. (1995). *Classroom connections: understanding and using cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace.
- Ackermann, N.W. & Jahoda, M. (1950). *Anti-Semitism and emotional disorder. A psychoanalytic interpretation*. New York: Harper.
- Adorno, T.W. (1969). Erziehung nach Auschwitz. In ders., *Stichworte. Kritische Modelle 2. Gesammelte Schriften* (Bd. 10.2, S. 674-690). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Ahlheim, K. & Heger, B. (2002). *Die unbequeme Vergangenheit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Allen, V. L. (1975). Social support for nonconformity. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, 1-43.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G.W. & Kramer, B.M. (1946). Some roots of prejudice. *Journal of Psychology*, 22, 9-39.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Amir, Y. (1998) "Contact Hypothesis in Ethnic Relations" In E. Weiner (Hrsg.) *The*

- Handbook of Interethnic Coexistence* (pp. 162-181), New York: Continuum Publishing
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Anderson, S.M. & Cole, S.W.(1990) "Do I Know You?": The Role of Significant Others in General Social Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 384-399
- Anti-Defamation League (2002). Attitudes Toward Jews, Israel and the Palestinian-Israeli Conflict in Ten European Countries. http://www.adl.org/PresRele/ASInt_13/4483_13.htm. (eingesehen am 16.11.2003)
- Archer-Kath, J.; Johnson, D.W. & Johnson, R.T.(1994) Individual versus group feedback in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 134 (5), 681-694
- Aronson, E. (1994). *Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß*. Berlin: Springer
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills. CA: Sage Publications, Inc.
- Aronson, E. & Gonzales, A. (1988). Intergroup conflict. In: P.A. Katz, D.A. Taylor (Hrsg.): *Eliminating Racism. Profiles in Controversy*. (p. 301-314) New York: Plenum
- Aronson, E. & Thibodeau, R. (1992). The jigsaw classroom: A cooperative strategy for reducing prejudice. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Hrsg.), *Cultural diversity in the schools*. 2, 231-256. London: Falmer.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom. Building cooperation in the classroom* (sec. ed.). New York: Longman.
- Ashmore, R.D. (1970). The Problem of intergroup prejudice. In B.E. Collins (Hrsg.), *Social Psychology* (pp. 245-296). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ashmore, R.D. & Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D.L. Hamilton (Hrsg.), *Cognitive Processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-36) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bachmann, G. (2005). Vergleichende Evaluation einer kooperativen Lehrform an der Hochschule im Hinblick auf objektiven und subjektiven Seminarerfolg, *unveröffentlichte Diplomarbeit* Universität Frankfurt / Main
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994). *Multivariate Analysemethoden* Berlin: Springer
- Baird, J., and White, R. (1984). *Improving Learning Through Enhanced Metacognition: A Classroom Study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational

- Research Association, New Orleans.
- Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of identifactory processes. In D.A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (pp.213-262). Chicago: Rand McNally.
- Bauman, Z. (1992) Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Baumert, J., Heyn, S. & Köller, O. (1992). Das Kieler Lernstrategien-Inventar. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Bargh, J.A., Chaiken, S., Govender, R. & Pratto, F. (1992). The generality of the automatic attitude activation effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 893-912.
- Bargh, J. A. & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Beckmann, J. (1984) *Kognitive Dissonanz – eine handlungstheoretische Perspektive*. Springer- Verlag: Berlin
- Bee-Götsche, P. (1995) Konzeption und Erprobung von Förderprogrammen: praktische Erwägungen. In W. Hager (Hrsg.) *Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern* (S.88-97). Göttingen: Hogrefe
- Benz, W. (1995). *Antisemitismus zur Aktualität eines Vorurteils*. München: dtv.
- Benz, W. (Hrsg.) (1995). *Jahrbuch für Antisemitismusforschung 4*. Frankfurt am Main: Campus.
- Benz, W. (Hrsg.) (2000). *Jahrbuch für Antisemitismusforschung 9*. Frankfurt am Main: Campus.
- Benz, W. (Hrsg.) (2003). *Jahrbuch für Antisemitismusforschung 12*. Frankfurt am Main: Campus.
- Berger-Waldenegg, G.C. (2000). Antisemitismus: Eine gefährliche Vokabel? In W. Benz, (Hrsg.), *Jahrbuch für Antisemitismus 9*. Frankfurt, (S. 108-126). New York: Campus.
- Bergmann, W. (Hrsg.) (1997). *Error without Trial. Psychological Research on Antisemitism*. Berlin: deGruyter.
- Bergmann, W. & Erb, R. (1991). *Antisemitismus in der BRD – Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946 – 1989*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bergmann, W. & Heitmeyer W. (2005). Antisemitismus: Verliert die Vorurteilsrepression

- ihre Wirkung? In: Heitmeyer, W. (Hrsg.)(2005). *Deutsche Zustände, Folge 3*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag
- Bethlehem, D.W. (1985). *A social psychology of prejudice*. London: Groom Helm.
- Beywl, W. & Widmer, T. (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards*. Wiesbaden: VS Verlag
- Bless, H., Böhner, G., Schwarz, N., & Strack, F. (1990) Mood and persuasion: a cognitive response analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 331-345.
- Bloom, B.S. (1974). Introduction to mastery learning theory. In: J.H. Block (Hrsg.) *School Society and mastery learning* (pp. 4-14). New York: McGraw-Hill
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, H. W. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Blair T. Johnson, B.T. & Eagly, A.H. (1989) Effects of Involvement on Persuasion: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 106, 290-314
- Bond, L. (1989) The effects of spezial preparation on measures of scholastic abilities. In: R. Linn (Hrsg.) *Educational measurement. Third Edition*. New York: McMillan
- Bornewasser, M. & Six, B. (1992) Fremdenfeindlichkeit ein Brennpunkt-Thema. *Gruppendynamik*, 23 (4), 5-17
- Bornewasser, M., (1994). Fremdenfeindlichkeit. Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten . In: A. Thomas (Hrsg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. (S.153-187)*Göttingen Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- Borsch, F., Jürgen-Lohmann, J., Giesen, H. (2002). Kooperatives Lernen in Grundschulen: Leistungssteigerung durch den Einsatz des Gruppenpuzzles im Sachunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 172-183.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarb. Aufl.) Berlin: Springer.
- Brewer, M. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. Brewer (Hrsg.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (S. 281-302). New York: Academic Press.
- Brehm, J.W (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J.W. (1972). *Responses to loss of freedom. A theory of psychological reactance*. Morristown: General Learning Press.

- Bridgeman, B. (1992). A comparison of quantitative questions in open-ended and multiple-choice format. *Journal of Educational Measurement*, 29, 253-271.
- Brock, T.C. & Green, M.C. (2005) *Persuasion: psychological insights and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Brockhaus. (1996). *Brockhaus - Die Enzyklopädie*. (Bd. 1., A-AP). Mannheim: Brockhaus.
- Broder, H. (1986). *Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bromme, R. (1992) *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber
- Brosch, M., Elm, M., Geißler, N., Simbürger, B.E. & von Wrochem (2006). *Exklusive Solidarität Linker Antisemitismus in Deutschland*. Metropol: Berlin
- Brown, A.L. & Day, J.D. (1980). The development of rules for summarizing text. *Unpublished manuscript*, Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Brown, A.L. & Day, J.D (1983) *Macrorules for summarizing texts : the development of expertise*. Champaign, Ill. : University of Illinois at Urbana-Champaign; Cambridge, MA. : Bolt Beranek and Newman
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1989). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In: J.D. Day & J.G. Borkowski (Hrsg.). *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices*. (pp. 81-132). Norwood, N.J: Ablex
- Brown, R.J. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Browning, C.R. (1992). *Ordinary men. Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. New York: Harper Collins.
- Brumlik, M. (1986). Antisemitismus, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. In D. Kiesel & R. Wolf-Almanasreh (Hrsg.), *Die multikulturelle Versuchung. Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft* (Arnoldshainer Texte, Bd.71) (S. 29-38). Frankfurt am Main: Haag und Herrchen.
- Brusten, M. & Winkelmann, B. (1994). Wie denken deutsche Studenten in „West“ und „Ost“ nach der Wiedervereinigung über den Holocaust? Erste empirische Ergebnisse zu den Auswirkungen unterschiedlicher „politischer Sozialisation“ und „parteipolitischer Grundorientierung“. (S. 461-486) In: Universität Tel Aviv (Hrsg.) *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte*,
- Bundesministerium des Innern. (2007). *Verfassungsschutzbericht 2006*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Bundschuh, S. (2007) Eine Pädagogik gegen Antisemitismus.

- <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/31/Beilage/006.html> (eingesehen am 5.10.2007)
- Buzan, T. & Buzan, B. (2002). *Das Mind-Map-Buch*. Romeo, MI: Moderne Verlagsges. Mvg Publishing.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R.E. (1981). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E. , Feinstein, J., & Jarvis, B. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals low versus high in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- Campbell, M.D. (1968). Ethnocentrism and intergroup relation. In R.P. Abelson, E. Aronson, W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenbaum & P.H. Tannenbaum (Hrsg.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. (pp.551-564) Chicago: Rand McNally.
- Chaiken, S., Libermann, A. & Eagly, A.H. (1989). Heuristic and systematic processing within and beyond the persuasion context. In J.S. Uleman & J.A. Bargh (Hrsg.), *Unintended Thought*. New York: Guilford, (pp. 212-252).
- Chambers, B.A. & Abrami, P.C. (1991). The relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions and affect. *Journal of educational Psychology*, 83, 140-146
- Chapman, L.J. (1967). Illusory Correlation in observational report. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior*, 6, 151-155.
- Clark, K.B. & Clark, M.P. (1947). Racial identifications and preference in Negro children. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Hrsg.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Claussen, D. (1987). *Grenzen der Aufklärung – Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). An Anchored Instruction Approach to Cognitive Skill Acquisition and Intelligent Tutoring. In J.W. Regian & V.J. Shute (Hrsg.), *Cognitive Approaches to Automated Instruction*. (pp. 135-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohan, E.G & Lotan, R.A. (1997) *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers Collage Press
- Cohen, E.G. (1986). *Designing-groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E.G. (1994) *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*.

- Review of Educational Research*, 64 (1), S. 1-35
- Cohen, J. (1988). The analysis of variance and covariance (pp. 273-406). In: J. Cohen *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally
- Cox, O. (1945). Race prejudice and intolerance- a distinction. *Social Forces*, 24, 216-219. In W. Bergmann, (Hrsg.) (1997). *Error without Trial. Psychological Research on Antisemitism*. (S.150).Berlin: deGruyter.
- Cox, D.R. & McCullagh, P. (1982). Some aspects of analysis of covariance. *Biometrics*, 38, 541-561
- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Davey, A. (1983). *Learning to be Prejudiced*. London: Edward Arnold.
- Davidson, N. (1985). Small-group learning and teaching in mathematics: A selective review of research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Hrsg.), *Learning to cooperate. Cooperate to learn*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Decker, O., Brähler, E. & Geißler, N. (2006). *Vom Rand zur Mitte – Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Friedrich Ebert Stiftung Forum Berlin: Berlin
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. & Gerhard, H. (1955). A study of normative and informational social

- influences on individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- Deutscher Bundestag (2007) Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Petra Pau, Ulla Jelpke, Jan Korte, Sevim Dagdelen und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 16/6106 – Antisemitische Straftaten im zweiten Quartal 2007. *Drucksache 16/6191*, Berlin
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal for Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devine, P.G. & Elliot, A. (1995). Are racial stereotypes really fading? The princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1139-1150.
- Devin-Sheelhan, L., Feldman, R. & Allen, V. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of Educational Research*, 46(3), 355-385.
- DeVris, E. L., Edwards, K. J. & Slavin, R. E. (1978). Biracial learning teams and race relations in the classroom: four field experiments on Teams-Games-Tournaments. *Journal of Educational Psychology*, 70, 356-362.
- Dewy, J. (1970). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Dickenberger, D., Gniech, G. & Grabitz, H.J. (1993). Die Theorie der psychologischen Reaktanz. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.) *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1* (S. 243-273). Göttingen: Hogrefe.
- Dienstbier, R.A. (1970). Positive and negative Prejudice: Interactions of prejudice with race and social desirability. *Journal of Personality*, 38, 198-215.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.T. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dowd, E.T., Hughes, S., Brockbank, L., Halpain, D., Seibel, C., & Seibel, P. (1988). Compliance-based and defiance-based intervention strategies and psychological reactance in the treatment of free and unfree behaviour. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 363-369
- Dovidio, J.F. & Gaertner, S.L. (1986). Prejudice, Discrimination and racism: Historical Trends and contemporary approaches. In J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Hrsg.) *Prejudice, Discrimination and racism* (pp. 1-34). San Diego, CA: Academic Press.
- Duckitt, J. (1992a). Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182-1193.
- Duckitt, J. (1992b). *The social psychology of prejudice*. New York: Praeger.

- Dunton, B.C. & Fazio, R.H. (1997). An individual difference measure of motivation to control prejudiced reaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 316-326.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego, CA and Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A.H. & Steffen, V.J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001) Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96*.
- Elizabeth G., Cohen, R., Lohen A., Scarloss B.L. & Arellano, A.R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory into Practice*, 38 (2), 80-86
- Elliot, A.J. & Church, M.A (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232
- Erb, H.-P. & Kruglanski, A.W. (2005). Persuasion: Ein oder zwei Prozesse? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 36, 117-131
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2004) *Working definition of Anti-Semitism*. <http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/AS/AS-WorkingDefinition-draft.pdf> (eingesehen am 05.02.2005)
- Fazio, R. H. (1990). Multiple Processes by which attitudes guide behaviour: The mode model as an integrative framework. In M.P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Hrsg.), *Attitude structure and function*. (pp. 153-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fhanér, G. & Hane, M. (1979) Seat belts: opinion effects if law-induced use. *Journal of Applied Psychology*, 64, 205-12.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. & Carlsmith, J.M. (1959) Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal Psychology*, 58, 203-10.
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (4th edition, Vol. 2) pp.357-411 New York: McGraw Hill.

- Fiske, S.T. (2000). Interdependence and the reduction of prejudice. In: S. Oskamp (Hrsg.), *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fiske, S.T. & Neuberg, S.L. (1990). A continuum of impression formation from category based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M.P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 23), pp. 239-268. San Diego, CA: Academic Press.
- Forum Menschenrechte e.V. (2006). *Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen*. Forum Menschenrechte e.V.: Berlin
- Frase, L.T. (1975). Prose processing. In G.H. Bower (Hrsg.) *The psychology of learning and motivation* (9). New York: Academic Press.
- Frey, D.L. & Gaertner, S.L. (1986). Helping and the avoidance of inappropriate interracial behaviour: A strategy that perpetuates a nonprejudiced self-image. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1083-1090
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992) Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe
- Fritz Bauer Institut & Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (2007), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Fritz Bauer Institut: Frankfurt/Main
- Fromm, E. (1932). Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie. Zeitschrift für Sozialpsychologie, Heft 3. In : A. Zick (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Gardner, R.C. (1994). Stereotypes as consensual beliefs. In M.P. Zanna & J.M. Olson (Hrsg.), *The psychology of prejudice*. (The Ontario Symposium, Vol. 7) (pp. 1-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gaertner, S.L., & Dovidio, J.F. (1986). The aversive form of racism. In J.F. Dovidio, & S.L. Gaertner (Hrsg.), *Prejudice, discrimination and racism*. (pp. 61-89). San Diego, CA: Academic Press.
- Gaertner, S. L., Dovidio J. F., Anastasio, P. A., Bachman B. A., & Rust M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *European Review of Social Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Geißler, N. (2002). Antisemitismus und Rassismus - ein Vergleich der expliziten und impliziten Messung. *Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Potsdam.*
- Glaser, C. (2001). Die Bedeutung von Aufgaben- und Ego-Involviertheit sowie impliziten und expliziten Leistungsmotiven für das Interesse und die Leistung beim Lösen von Intelligenz- und Kreativitätsaufgaben. *Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Potsdam.*
- Glück, J. (2001) Auswirkungen der sozialen Identität auf „Outgroup – Diskriminierung“ und „interethnische Kontaktbereitschaft“ bei deutschen und türkisch – stämmigen Berliner Jugendlichen. *Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Potsdam.*
- Gilbert, D.T. & Hixon, J.G. (1991). The trouble thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 60, 509-517.
- Gollwitzer, P.M. & Moskowitz, G.B. (1996). Goal effects on action and cognition. In: E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Hrsg.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361-399). New York: Guilford Press
- Good, T. L.; Brophy, J. E. (1997) *Looking in Classrooms*. New York: Addison Wesley
- Graumann, C. (1978) Die Scheu der Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10, 223-228
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E. & Schwartz, J.K.L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Haag, L. & Dann H.-D. (2001). Lehrerhandeln und Lehrerwissen als Bedingungen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (1), 5-15
- Hager, W., Patry, J.-L., Brezing, H. (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Verlag Hans Huber
- Hambleton, R. K. (1996). Advances in assessment models, methods and practices. In D. C. Berliner & Calfee, R. C. (Hrsg.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Hamilton, D.L. & Gifford, R.K. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: a cognitive basis of stereotypic judgements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392-407.
- Hamilton, D.L. & Rose, T. (1980). Illusory correlation and the maintenance of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 832-845.

- Hamilton, D.L. & Trolie, T.K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J.F. Dovidio, & S.L. Gaertner (Hrsg.) *Prejudice, discrimination and racism*. (pp. 1-34). San Diego, CA: Academic Press.
- Haney, M. & Rabin B. (1984). Modifying attitudes toward disabled persons while resocializing spinal cord injured patients. *Arch Phys Med Rehabil*. 65(8), 431-6.
- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B. & Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (Vol. 5, pp. 1-76). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hartley, W. (1976). *Prevention outcomes of small group education with school children: An epidemiologic follow-up of the Kansas City School behaviour project*. Kansas City: University of Kansas Medical Center.
- Haury, T. (1992) Zur Logik des bundesdeutschen Antizionismus; In: L. Poliakov (Hrsg.) *Vom Antizionismus zum Antisemitismus*, Freiburg i. Br.: ca ira
- Haury, T. (2001). Der Antizionismus der Neuen Linken in der BRD. Sekundärer Antisemitismus nach Auschwitz. In: Arbeitskreis Kritik des deutschen Antisemitismus (Hrsg.), *Antisemitismus – die deutsche Normalität. Geschichte und Wirkungsweise des Vernichtungswahn*, Freiburg i. Br.: ca ira
- Hecht, M.L. (1998). Introduction. In M.L. Hecht (Hrsg.), *Communicating prejudice*. (p. 3). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heid, L. & Weiskopf, R. (2000). Gegen antijüdische Ressentiments in Schule und Lehre – zehn Unterrichtsbausteine. In D. Sturzbecher & R. Freytag (Hrsg.), *Antisemitismus unter Jugendlichen* (S. 21-39). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke A.(1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie (Bd.3, 71-176)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1999). Cooperative Learning in Israel's Jewish and Arab Schools: A community approach. *Theory into Practise*, 38, 105-113
- Hertz-Lazarowitz, R. & Shacher, H. (1990). Teachers' verbal behaviour in cooperative and whole-class instruction. In S. Sharan (Hrsg.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Hertz-Lazarowitz, R., Kirkus, V.B. & Miller, N. (1992). Implications of current research on cooperative interaction for classroom application. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*

- (pp. 253-280). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Heyder, A., Iser, J. & Schmidt, P. (2005) Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. (144-170) In: Heitmeyer, W. (Hrsg.) *Deutsche Zustände, Folge 3*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the „contact hypothesis“. In M. Hewstone & R. Brown (Hrsg.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, (pp. 1-44). Oxford: Blackwell.
- Huber, G. L. (1987). Kooperatives Lernen. Theoretische und praktische Herausforderung für die Pädagogische Psychologie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, S. 340-362
- Hogg, M.A. & Abrams, D. (1988). *Social Identifications*. London: Routledge.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Holmbeck, G. N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 27, 87-96.
- Horowitz, E.L. & Horowitz, R.E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.
- Horckheimer, M. & Adorno, T.W. (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horwitz, M. & Rabbie, J.M. (1982). Individuality and membership in the intergroup system. In: H. Tajfel (Hrsg.), *Social identity and intergroup relations* (European monographs in social psychology, Vol. 2) (pp. 241-271). Cambridge: Cambridge University Press / Paris: Maison des Science de l'Homme.
- Hovland, C.I., Janis I.L., & Kelley, H.H. (1953). *Communication and Persuasion: Psychological Studies of opinion change*. New Haven, CT: Yale University Press
- Jones, J.M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Jones, J.M. (1981). The concept of racism and its changing reality. In: B.J. Bowser & R.G. Hunt (Hrsg.), *Impacts of racism on white Americans* (pp. 27-49). Beverly Hills, CA: Sage.
- Jones, R.A. (1982). Perceiving other people: Stereotyping as a process of social cognition. In A.G. Miller (Hrsg.), *In the eye of the beholder: contemporary issues on stereotyping*. New York: Praeger.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ:

Pretice-Hall.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *The Journal of Social Psychology*, 118, 47-58
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1985). Relationships between black and white students in intergroup cooperation and competition. *Journal of Social Psychology*, 125(4), 421- 428.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994a). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Hrsg.), *Creativity and collaborative learning*. Brookes Press.
- Johnson D.W. & Johnson, R.T. (1994b). Learning Together. In S. Sharan (Hrsg.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*. (pp. 51-56). Westport, CT: Greenwood Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. (1997). *Joining together: group theory and group skills (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: a meta-analysis*. Verfügbar unter: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2000). The three Cs of Reducing Prejudice and Discrimination. In S. Oskamp (Hrsg.) *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina, MN: Interaction
- Johnson, D. W.; Johnson, R.T. & Holubec (1993). *Cooperation in the classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson L.C. & Waxman, H.C. (1985). *Evaluating the effects of the "groups of four" program*. Paper presentet at the annual convention of the American Educational Research Association, Chicago.
- Johnson, L.C. (1985). The effects of the group of four cooperative Learning model on student problem-solving achievement in mathematics. *Unveröffentliche Dissertation*,

University of Houston.

- Johnston, L. & Hewstone, M. (1992). Cognitive Models of stereotype change. 3: Subtyping and perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360-386.
- Jordan, D.W. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21
- Jost, J.T. & Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Judd, C.M. & Kenny, D.A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.
- Judd, C. & Krosnick, J. (1989). The Structural basis of Consistency Among Political Attitudes: Effects of Political Expertise and Attitude Importance. In A. Pratkanis, S. Becker & A. Greenwald (Hrsg.) *Attitude Structure and Function*. (pp. 99-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Jürgen-Lohmann, J., Borsch, F. & Giesen, H. (2001). Kooperatives Lernen an der Hochschule: Evaluation des Gruppenpuzzles in Seminaren der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 74-84.
- Kagan, S. (1992). Co-op Co-op: A flexible cooperative learning technique. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Hrsg.). *Learning to cooperate. Cooperate to learn*. New York: Plenum.
- Kanfer, F.H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1996). *Selbstmanagement-Therapie*. 2. Aufl., Berlin Heidelberg: Springer.
- Kaplan, M. (Hrsg.) (2003) *Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland. Vom 17. Jahrhundert bis 1945*. München: C.H. Beck
- Kapp, F. & Scheele, B. (1996). „Was verstehen Sie unter Zivilcourage?“ Annäherung an eine Psychologie des „aufrechten Gangs“ mit Hilfe Subjektiver Theorien. *Gruppendynamik*, 27, 125-144
- Katz, D. & Braly, K.W. (1933). Racial Stereotypes of 100 College Students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kerr, N.L. (1983). Motivational losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Kerr, N.L. & Brunn, S.E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.
- Kempas, G. (1994). Lehren lernen. Auswirkungen interpersoneller Differenzen auf die

- Lernprozesse Lehrender. *Unveröffentlichte Dissertation*, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften an der Universität Tübingen.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31, 338-368.
- Kintsch, W. (1982). *Gedächtnis und Kognition*. Berlin: Springer.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-94
- Klauer, K.J. (1993). *Kognitives Training*. Hogrefe: Göttingen
- Klauer, K. J. (2001). Wie misst man Schulleistung? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 103-115). Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006) Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (Gesichtet 20.11.2007)
- Koordinierungsrat deutscher Nicht-Regierungsorganisationen gegen Antisemitismus (2007) Resolution der Koordinierungskonferenz deutscher Nicht-Regierungsorganisationen gegen Antisemitismus im Centrum Judaicum in Berlin vom 18. Juni 2007
- Krahé, B. & Reimer, T. (1998). Indirekte Vorurteilmessung: die Beurteilung von Straftaten als Indikator vorurteilshafter Einstellung. In K.C. Klauer & H. Westmeyer (Hrsg.), *Psychologische Methoden und soziale Prozesse* (S. 427-451). Lengerich: Pabst.
- Krahulec, P. & Scherer, H. (Hrsg.), (1998). *Dunkel Deutschland. Mit Beiträgen von Ignatz Bubis u. a.* Wiesbaden: sozialeXtra-Verlag.
- Krapp, A. (1998). Interesse. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 203-209). Weinheim: Beltz PVU.
- Krathwohl, D.K., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 2* New York: McKay
- Krosnick, J.A., Boninger, D.S., Chuang, Y.C., Berent, M.K., & Carnot, C.G. (1993). Attitude strength: One construct or many related constructs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1132-1151.
- Kruglanski, A.W., Thompson, E.P., Spiegel, S. (1989) Seperate or Equal? Bimodal Notions of persuasion and a Single-Process „Unimodell“. In: S. Chaiken & T. Yaakov (Hrsg.) *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford Press, p.293- 322
- Kuhn, T.S. (1972). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of

- Chicago Press.
- Kultusministerkonferenz, (1996). *Empfehlung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*. <http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/interindex.html>. (eingesehen am 16.11.2003)
- Küntzel, M. (2002). *Djihad und Judenhass. Über den neuen antisemitischen Krieg*. Freiburg im Breisgau: Ca ira Verlag.
- Labuhn, A.S., Wagner, U., van Dick, R. & Christ, O. (2004). Determinanten zivilcouragierten Verhaltens: Ergebnisse einer Fragebogenstudie, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35, 91-103
- LaPiere, R.T. (1934) Attitude versus actions. *Social Forces*, 13, 230-7.
- Lauterbach, W., Singer P. & Badur-Siefert, E. D. (1996). *Abbau von Fremdenfeindlichkeit Kooperatives Lernen in ethnisch gemischten Ausbildungswerkstätten*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag
- Lee, Y., Jussim, L.J., & McCauley, C.R. (1995). *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lee, T. & Rodda, M. (1994). Modification of attitudes toward people with disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(4), 229-238.
- Lendvai, P. (1972). *Antisemitismus ohne Juden. Entwicklungstendenz in Osteuropa*. Wien: Europa Verlag.
- Lepper, M.R. & Malone, T.W. (1987). Intrinsic motivation cation. In R.E. Snow & M.J. Farr (Hrsg.), *Attitude, learning, and instruction. 3: Conative and affective process analyses* (pp. 255-286). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Lepore, L. & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 275-287.
- Levin, J. & Levin, W.C. (1982). *The functions of prejudice and discrimination*. NewYork: Harper & Row.
- Lew, M., Mesch, I.D., Johnsons, D.W. & Johnson, H. (1986). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 229-239.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science*. New York: Harper & Rowe.
- Lichtenberg, J.D. (1989). *Psychoanalysis and Motivation*. Hillsdale, NY: The Analytic Press.
- Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M.& Fosshage J.L. (1992). *Self and Motivational Systems. Toward a Theory of Psychoanalytic Technique*. Hillsdale, N.Y., London: The Analytic

- Press.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau & Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union Weinheim
- Lin, Y. (2005) *Auswirkungen des kooperativen Lernens mit Intergruppenvergleich*. Tübingen: Wiesinger Media
- Linville, P.W., Fischer, G.W. & Salowey, P. (1989). Perceived distributions of social characteristics of in-group and out-group members. Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-189.
- Lüdecke, J. (2005). *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen interkultureller Pädagogik*. Universität Duisburg-Essen: Dissertation
- Mackie, D.M. & Worth, L.T. (1989). Processing deficits and the mediation of positive effects in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 27-40
- Macrae, C., Milne, A. & von Bodenhausen, G. (1994). Stereotypes as Energy saving devices: a peak inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 31-47.
- Maller, J.B. (1929). *Cooperation and Competition: An experimental study in Motivation*, Teachers College, Columbia University: New York.
- Mattingly, R.M. & Van Sickle, R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Social Education*, 55 (6), 392-395.
- Maxwell, S.E (1998). Longitudinal Designs in Randomized Group Comparisons: When Will Intermediate Observations Increase Statistical Power? *Psychological Methods*, Volume 3(3), p 275-290
- May, M. & Doob, L. (1937) *Competition and Cooperation*. *Social Science Research Council Bulletin*, no. 25,
- Mayer, R.E. (1988) *Learning Strategies: an overview*. In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Hrsg.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic Press
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Hrsg.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic Press
- McGuire, W.J. (1968). Attitudes and attitude change. In: G. Lindzey and E. Aronson (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology*, 3rd edn (vol.2, pp. 233-346), New York:

Random House

- McManus, S.M. & Gettinger, M. (1996) Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviours. *The Journal of Educational Research*, 90, 13-22
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A (1996) *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low-Achieving Students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mesch, U., Lew, M., Johnsnosn, D.W. & Johnson, H. (1986). Isolated teenager, cooperative learning and the training of social skills. *Journal of Psychology*, 120, 328-334.
- Milgram, S. Mann, L. & Harter, S. (1965) The Lost-Letter-Technique: A Tool of Social Research. *Public Opinion Quarterly*, 29, 437
- Milner, D. (1981). Racial Prejudice. In J.C. Turner & H. Giles (Hrsg.), *Intergroup behaviour* (pp. 102-143). Oxford: Blackwell.
- Miles, R. (1999). *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Berlin: Argument.
- Miron, A.M. & Brehm, J.W. (2006). Reactance Theory - 40 Years Later. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1, 9-18
- Moore, D.L. & Reardon, R. (1987). Source magnification: The role of multiple sources in the processing of advertising appeals. *Journal of Marketing Research*, 24, 83-91.
- Moses Mendelssohn Zentrum Potsdam (2007), Tagungsprogramm „Geliebter Feind. Gehasster Freund – Philosemitismus in Geschichte und Gegenwart“.
- Murray, H. (1982). Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 257–271.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. In: Shavelson.R.J. & Towne, L. (Hrsg.) *Committee on Scientific Principles for Education Research*. Washington, D.C.: National Academic Press
- Neber, H. (1998). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Nemeth, C.J. & Goncalo, J.A. (2005). Influence and persuasion in small groups. In T.C. Brock & M.C. Green (Hrsg.) (2005) *Persuasion: psychological insights and perspectives* (pp. 81-116). Thousand Oaks, CA: Sage
- Oishi, S. (1983). *Effects of team-assisted individualisation in mathematics on cross-race interactions of elementary school children*. Doctoral diss., University of Maryland
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2 Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Osnabrügge, G., Stahlberg, D. & Frey, D. (1984). Die Theorie kognizierter Kontrolle. In D. Frey & M. Irle (Hrsg) *Theorien der Sozialpsychologie. Band III.* (S. 127-172). Bern: Huber.
- Ostrom, T.M. (1989). Interdependence of Attitude Theory and Measurement. In: A.R. Pratkanis, S. J. Breckler & A.G. Greenwald (Hrsg.). *Attitude structure and function.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Palincsar, A.S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117 – 175.
- Palmer, D.J. & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: the role of the studier`s beliefs about self and strategies. In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Hrsg.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation.* San Diego, CA: Academic Press
- Paris, S.B. & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 13(1)*, 5-22
- Pennebaker, J.W., & Sander, D.Y., (1976). American Graffiti: Effects of authority and reactance arousal. *Personality and Social Psychology Bulletin, 2*, 525-537
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65-85.
- Pettigrew, T.F. & Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*, 41-75.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Hrsg.) *Reducing Prejudice and Discrimination.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches.* Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1984). The effects of involvement on responses on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1915-1926
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 123-205, New York: Academic Press.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1990). Involvement and persuasion: Tradition versus integration. *Psychological Bulletin, 107*, 367-374
- Petty, R.E., Haugtvedt, C.P. & Smith, S.M. (1995) Elaboration as Determinant of Attitude strength: Creating Attitudes That Are Persistent, Resistent, and Predictive of Behavior.

- In: R.E. Petty & J.A. Krosnick (Hrsg.). *Attitude strength: antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Petty, R.E., Wheeler, S.C. & Tormala, Z.L. (2003). Persuasion and attitude change. In T. Milton & M.J. Lerner (Hrsg.), *Handbook of psychology, Vol. 5: Personality and social psychology* (pp. 353-382). Hoboken, NJ: John Wiley
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T., Strathman, A.J. & Priester, J.R. (2005) To think or not to think: Exploring two routes to persuasion. In T.C. Brock & M.C. Green (Hrsg.) (2005) *Persuasion: psychological insights and perspectives* (pp. 81-116). Thousand Oaks, CA: Sage
- Petty, R.E, Tormala, Z.L., Brinol, P. & Jarvis, W.B.G. (2006). Implicit ambivalence from attitude change: An exploration of the PAST model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 21-41
- Pfaff, M. (1996). *Problemorientiertes Lernen. Anleitung mit 20 Fallbeispielen*. Chapman und Hall, Weinheim.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Plant, E.A. & Devine, P.G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 811-832.
- Pornpitakpan, C. (2004) The persuasiveness of Source Credibility: A critical Review of Five Decades. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 243 – 281
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Hrsg.), *Annals of child development* (Vol. 5) pp. 89-129. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pross, C. (1956). *Wiedergutmachung. Der Kleinkrieg gegen die Opfer*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Rabbie, J. M. & Horwitz, M. (1969). Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269 - 277.
- Recht, D. & Leslie, L. (1988) Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). *Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und*

- dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaften*, 4, 202-300.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives Problemorientiertes Lernen. In J. Lompscher & H. Mandl, (Hrsg.) *Lehr- und Lernprobleme im Studium Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. (S. 131-147). Bern: Huber.
- Rensmann, L. (1998). *Kritische Theorie über den Antisemitismus – Studien zu Struktur, Erklärungspotential und Aktualität*. Hamburg: Argument.
- Rich, Y., Amir, Y. & Slavin, R. E. (1986). *Instructional strategies for improving children's cross-ethnic relations*. Ramat Gan, Israel: Bar Ilan University, Institute for the Advancement of Social Integration in the Schools.
- Rokeach, M (1968) *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1970). *Believes, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M., Smith, P. & Evans, R. (1960). Two kinds of prejudice or one? In M. Rokeach, (Hrsg.), *The open and closed mind*. (pp. 132-168). New Work: Basic Books.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (Hrsg.) (1960). *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Rosenberg, M.J. (1968). Discussion: Impression processing and the evaluation of old and new objects. In: R.P. Abelson, E. Aronson, W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenberg. & P.H. Tannenbaum (Hrsg.). *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago: Rand McNally.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (1993) *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Rutherford, A. (2001) *Introducing ANOVA and ANCOVA a GLM Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Rydell, J.R & McConnel, A.R. (2006) Understanding implicit and explicit attitude change: A systems of reasoning analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 995-1008
- Salomon, G. & Globerson, T. (1989). When teams do not funktion the way the ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- Sartre, J. P. (1965) Betrachtungen zur Judenfrage, in: ders. *Drei Essays. Ist der Existentialismus ein Humanismus - Materialismus und Revolution - Betrachtungen zur Judenfrage*. Berlin: Ullstein, S. 108-190
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Hrsg.), *Advances in applied psycholinguistics:*

- Vol. 2, Reading, writing and language learning.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schaefer, C. (2006). Kooperatives Lernen als Methode zur Reduzierung von Vorurteilen am Beispiel des Antisemitismus *Unveröffentlichte Diplomarbeit* Universität Potsdam
- Schäfer, B. & Six, B. (1978). *Sozialpsychologie des Vorurteils*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäuble, B. (2005) Mit Bildung gegen Antisemitismus Beiträge und Grenzen der Pädagogik IN: *Gemeinsam gegen Antisemitismus in Thüringen*. Gotha: Mobile Beratung in Thüringen
- Schäuble, B & Thoma, H. (2007) Ergebnisse des Europäischen Workshops "Antisemitismus - eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit". Eine Dokumentation. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.) *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus* (S. 233 – 241). Frankfurt / Main: Campus
- Scheffler, D. (2005) *Evaluation der Wirkung und Zielerreichung von Seminaren der BildungsBausteine gegen Antisemitismus für das Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.*, Trier: e-fect hoffmann + scheffler gbr
- Schiele S., Schneider, H. & Fischer, K.G (Hrsg.) (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett
- Schmeck, R.R. (1988) Individual differences and learning strategies. In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Hrsg.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic Press
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.
- Seligman, MEP (1975) *Helplessness*. San Francisco: Freeman
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sharan, S. & Shachar, C. (1988). *Language Learning in the cooperative classroom*. New York: Springer-Verlag.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). *Group Investigation: A Strategy for Expanding Cooperative Learning*. New York: Teacher's College Press.
- Sharan, S. & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group-investigation methode of cooperative

- learning in the classroom. In S. Sharan, P. Hare, C.D. Webb & R. Hertz-Lazarowitz (Hrsg.), *Cooperation in Education*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. & Sharan, Y. (1984). *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. & Sharan, Y. (1985). Cooperative Learning Effects on Ethnic Relations and Achievement in Israeli Junior-High-School Classrooms. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Hrsg.), *Learning to cooperate. Cooperate to learn*. New York: Plenum.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Roudledge & Kegan Paul.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. (1979). Research on intergroup relations. In W.G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-18). Monterey, CA: Brooks / Cole.
- Shotland, R.L. & Yankowski, L.D. (1982) The random response method: a valid and ethical indicator of the "truth" in reactive situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(1), 174-179
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Sidanius, J. (1988). Intolerance of ambiguity, conservatism, and racism- whose fantasy, whose reality? A reply to Ray. *Political Psychology*, 9, 309-316.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1993). Racism and support of free-market capitalism: A cross-cultural analysis. *Political Psychology*, 14, 384-403.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social Dominance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F. & Bobo, L. (1996). Racism, conservatism, affirmative action and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 476-490.
- Siebert, U., Jungk, S. & Zick, A. (2001). „Durch den Dschungel von Trainings“. Eine Checkliste für OrganisatorInnen von antirassistischen und interkulturellen Trainings. In: *Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie?* Universität Wuppertal.
- Silbermann, A. (1982). *Sind wir Antisemiten? Ausmaß und Wirkung eines sozialen Vorurteils in der BRD*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

- Silbermann, A. & Stoffers, M. (2000). *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*. Hamburg: Rowohlt.
- Six, B., Wolfradt, U. & Zick, A. (2001). Autoritarismus und Soziale Dominanzorientierung als generalisierte Einstellung. *Zeitschrift für politische Psychologie*, 9, 23-40.
- Slavin, R.E. (1977). Classroom Reward Structure: An Analytical Practical Review. *Review of Educational Research*, 47, 633-650.
- Slavin, R. E. (1977). A student team approach to teaching adolescents with special emotional and behavioral needs. *Psychology in the Schools*, 14, 77-84.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals. Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- Slavin, R.E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology* 71, 381-389.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R.E. (1983a). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R.E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41 (3), 45-62.
- Slavin, R.E. (1986). *Using student team learning*. 3dr ed. Baltimore, MD: The JohnHopkins Team Learning Projekt.
- Slavin, R.E. (1989). Cooperative learning and student achievement: Six theoretical perspectives. In C. Ames and Meahr (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement*. (pp. 161–177). Greenwich, CT: JAI Press.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative Learning and student achievement. In R. E. Slavin (Hrsg.), *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71–82.
- Slavin, R.E. (1994). Student Teams-achievement divisions. In S. Sharan (Hrsg.) *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 3-19). Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. (2nd ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon
- Slavin, R.E. (1996). Research for the Future Research on Cooperative Learning and

- Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Slavin, R.E. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 647-663.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1979). School practises that improve race relations. *American Educational Research Journal*, 16, 169-180.
- Smith, K.A., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1984). Effects of controversy on learning in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, 122 (5), 199-209
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V. & Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of comprehensive classroom program designed by promote prosocial development. In S. Sharan (Hrsg.), *Current research on cooperative learning*. New York: Praeger.
- Sommer, G.; Stellmacher, J. & Brähler, E. (2003). Menschenrechte: Wissen, Wichtigkeit und Einsatzbereitschaft—Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Deutschland, *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 35, 361-382.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Hrsg.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sobel, M.E. (1988). Direct and indirect effects in linear structural equation models. In J. S. Long (Hrsg.), *Common problems~proper solutions: Avoiding error in quantitative research* (pp. 46-64). Beverly Hills, CA: Sage.
- Spiegel, P. (2003). *Was ist koscher? Jüdischer Glaube – Jüdisches Leben*. München: Ullstein.
- Stahlberg, D. & Frey, D. (1993) Das Elaboration Likelihood-Modell von Petty und Cacciopo. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Göttingen: Huber
- Stellmacher, J., Sommer, G. & Imbeck, J. (2003). Psychologische Ansätze zu einer positiven Menschenrechtserziehung - Determinanten der Einsatzbereitschaft für die Einhaltung von Menschenrechten. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie politischer Prozesse* (S. 143-166). Lengerich: Pabst.
- Strittmatter, P., Hochscheid, U., Jüngst, K. L. & Mauel, D. (1994). Kooperatives Lernen in multimedialer Lernumgebung. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 334-352.
- Stroebe, Hewstone, Stephenson (Hrsg.), (1998). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (3.

- Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989). Stereotype, prejudice and discrimination: Changing conceptions in theory and research. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Hrsg.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions* (pp. 3-34). New York: Springer.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (1997). *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Strohner, H. (2006) Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Stangor, C. (1995). Content and application inaccuracy in social stereotyping. In Y.-T. Lee, L.J. Jussim & C.R. McCauley (Hrsg.), *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stangor, C., Sullivan, L.A. & Ford, T.E. (1992). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition*, 9, 359-380.
- Stephan, W. & Rosenfield, D. (1982). Racial and Ethnic Stereotypes. In A. Miller (Hrsg.) *The Eye of the Beholder: Contemporary Issues in Stereotyping*. (pp. 112-48), New York: Praeger.
- Stern, F. (1991). Philosemitismus statt Antisemitismus; Entstehung und Funktion einer neuen Ideologie in Westdeutschland. In: W. Benz (Hrsg.), *Zwischen Antisemitismus und Philosemitismus*. Berlin: Campus
- Stern / Forsa (2003). Jeder 5. Deutsche denkt antisemitisch. *Stern* 48. S. 52.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). Antisemitismus unter Jugendlichen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In D. Sturzbecher & R. Freytag (Hrsg.), *Antisemitismus unter Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D., Welskopf, R., Schmidt-Buthenhoff, A. (2000) Welche Bildungsangebote wünschen sich Schüler zum Thema Antisemitismus? In D. Sturzbecher & R. Freytag (Hrsg.), *Antisemitismus unter Jugendlichen*. (S. 153 – 172), Hogrefe: Göttingen
- Suchmann, E.A.(1967) *Evaluative research: Principle and practice in public service and social action Programs*. New York: Russel. Sage, Foundation
- Symons, S., Richards, C. & Greene, C. (1995). Cognitive strategies for reading comprehension. In E. Wood, V. E. Woloshyn, & T. Willoughby (Hrsg.), *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 66-87). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Thomas, E.L. & Robinson, H.A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for*

- teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1969). The cognitive aspect of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations* (European monographs In social psychology, Vol. 2) (pp. 241-271). Cambridge: Cambridge University Press / Paris: Maison des Science de l'Homme.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations*, (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall
- Taylor, D.A. & Katz, P.A. (1989). The resurgent and cyclical nature of racism. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 275-289.
- Tetlock, P.E. (1992). The impact of accountability on judgement and choice: Toward a social contingency model. In M.P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25), (pp. 331-376) San Diego, CA: Academic Press
- Thibaut, J. W. & Strickland, L. H. (1956). Psychological set and social confirmity. *Journal of Personality*, 25, 115-129.
- Traub, R. E. & MacRury, K. (1990). Antwort-Auswahl- vs. Freie-Antwort-Aufgaben bei Lernerfolgstests. In K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 8: Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik* (S. 129-159). Weinheim: Beltz.
- Trauer, J.M. & Harackiewicz, J.M. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209-238
- Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. In: *American Journal of Psychology*, 9, 507-533
- Turnure, J., Ziegler, D. (1958). Outer-directedness in the problem solving or normal and retarded students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 379-388.
- van Dick R., Wagner, U., Pettigrew, T.F, Christ, O., Wolf, C., Petzel, T., Castro V.S. Jackson J.S. (2004) Role of Perceived Importance in Intergroup Contact, *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 211-227
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Vugt, M. & Hart, C.M. (2004) Social Identity as Social Glue: The Origins of Group

- Loyalty, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 585-598
- Vaughan, G.B. (1988). Scholarship in community colleges: The path to respect. *Educational Record*, 69 (2), 26-31.
- Vedder, P. (1985). *Cooperative learning: A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. Westerhaven Groningen: Rijkuniversiteit Groningen.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1979). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer
- Wagner, H. (1859-1867). *Staats- und Gesellschaftslexikon*, 23 Bde. Berlin (o.V.).
- Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T.F. & Christ, O. (2003) Ethnic prejudice in East and West Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group processes and Intergroup relations*, 6, 22-36
- Wagner, U., Christ, O. & Kühnel, S.M. (2002). Diskriminierendes Verhalten. Es beginnt mit Abwertungen. In W. Heitmeyer (Hrsg.) *Deutsche Zustände. Folge 1* (S.110-122). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wagner, U., Christ, O. & van Dick, R. (2002). Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 4, 101-117
- Wagner, U., van Dick, R. & Zick, A. (2001). Sozialpsychologische Analysen und Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 32, 59-79.
- Wagner, U. & Zick, A. (1992). Sozialpsychologische Überlegungen zu Vorurteilen und Rassismus. In W. Benz (Hrsg.), *Jahrbuch für Antisemitismusforschung 1*(S. 237-252), Frankfurt am Main: Campus.
- Waldenegg, G.C. (2000). Antisemitismus: Eine gefährliche Vokabel? Zur Diagnose eines Begriffs. In: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 9 (S. 108-126). Frankfurt am Main: Campus.
- Webb, N.M. (1982). Group composition, group interaction and achievement in small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, (4), 475-484.
- Webb, N.M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21.39.
- Webb, N.M. (1992). Testing a theoretical model for student interaction and learning in small groups. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. (pp. 102-119), New York: Cambridge

- University Press.
- Weber, R. & Crocker, J. (1983) Cognitive processes in the revision of stereotype beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- Webster, D.M., Richter, L. & Kruglanski, A.W. (1998). On leaping to conclusions when feeling tired: Mental fatigue effects on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 181-195
- Wegener, D.T. & Petty, R.E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1034-1048
- Wegener, D.T., Downing, J., Krosnick, J.A. & Petty, R.E. (1995) Measures and Manipulations of strength-related properties of attitudes: current practice and future directions. In: R.E. Petty & J.A. Krosnick (Hrsg.) *Attitude strength: antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Weinert, F.E. (1974) Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen, M. Hofer (Hrsg.) *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2* (S.765-793). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110
- Weinstein, C.E. & Meyer, R.E. (1985). The teaching of learning. I: M.C. Wittrock (Hrsg.). *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.). New York: MacMillan
- Wetzel, J. (1983). Antisemitismus als Element rechtsextremer Ideologie und Propaganda. In W. Benz (Hrsg.), *Antisemitismus in Deutschland zur Aktualität eines Vorurteils*. München: dtv.
- Wicklund, R.A. (1974). *Freedom and Reactance*. Potomac, MD: L. Erlbaum Ass.
- Williams, K., Harkins, S. & Latane, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing. Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.
- Willson, V.L. (1988) Evaluation of learning strategies research methods and techniques. In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Hrsg.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic Press
- Wilson, T., Lindsay, S. & Schooler, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Witte, E.H. (1989). *Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch*. München: Psychologie Verlags Union.
- Wittrock, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-29.

- Wittrock, M.C. (1986). Student's thought processes. In: M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. ed.). New York: Macmillian.
- Wong, B.Y.L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.
- Worchel, S. (1979). Trust and distrust. In W.G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations*. (pp. 174-187), Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Wood, W., Rhodes, N. & Biek, M. (1995) Working Knowledge and Attitude Strength: An Information-Processing Analysis. In: R.E. Petty & J.A. Krosnick (Hrsg.) *Attitude strength: antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Worthman, C.B. & Brehm, J (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance and learned helplessness model. In L. Berkowitz (Hrsg.) *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 8* (pp. 277-336). New York: Academic press.
- Wottowa, H. & Thierau, H.(1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber
- Yager, S., Johnson, D.W., and Johnson, R. (1985). Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psychology*, 77, 1, 60-66.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Zick, A. & Six, B. (1997). Autoritarismus: Vorurteile und Einstellungen zur Akkulturation. *Gruppendynamik*, 28, 305-320.
- Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organisation*, 40, 264-268.
- Zuwerink, J.R. & Devine, P.G. (1996). Attitude importance and resistance to persuasion: It's not just the thought that counts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 931-944

9. Anhang

9.1. Wissenstest Vorstudie

Kleiner Wissenstest

Bitte kreuze an, welche der möglichen Antworten auf die jeweilige Frage zutrifft. Es können sowohl eine Antwort als auch mehrer Antworten richtig sein.

1. In welche Hauptkategorie der jüdischen Feiertage passt Sukkoth?

- ☐ Die freudigen Feiertage
- ☐ Die ernsten Feiertage
- ☐ Die Halbfeiertage

2. Was ist nicht kosher?

- ☐ Rindersteak
- ☐ Hähnchen Cordon Bleu
- ☐ Schwein,
- ☐ Thunfisch
- ☐ Aal

3. Welches Buch ist der Grundstein jüdischen Glaubens und beinhaltet die 5 Bücher Moses?

- ☐ Der Talmud
- ☐ Das Alte Testament der Bibel
- ☐ Die Tora

4. Wieviele Juden leben heute in Deutschland?

5. Wie oft wird der Schabbath gefeiert?

- ☐ Einmal in der Woche
- ☐ Einmal im Monat
- ☐ Einmal im Jahr

6. Was ist eine Sukka?

- ☐ Eine dreiwandige Hütte mit einem Dach aus s'chach
- ☐ Eine Truhe zur Aufbewahrung der heiligen Torarollen
- ☐ Ein rituelles Kleidungsstück für das Sukkoth

7. Warum wird heute Chanukkah gefeiert?

- ☐ Chanukkah erinnert an den Sieg der Juden über die Seleukiden (164 v.d.Z.) und die Wiedereinweihung des Tempels
- ☐ Chanukkah bedeutet nicht anderes als Weihnachtsfest auf hebräisch
- ☐ Chanukkah erinnert an den Auszug der Israeliten aus Ägypten

8. Wieviel Tage wird Chanukkah gefeiert?

- ☐ 8
- ☐ 7
- ☐ 3

9. Spielt Antisemitismus bei der Popularität des Zionismus als politische Bewegung eine Rolle?

- ☐ Ja, war der Hauptgrund für die Popularität von Zionismus

- ☐ Nein, spielte keine Rolle für die Popularität von Zionismus
 - ☐ Hatte nur teilweise einen Einfluss für die Popularität von Zionismus
10. Wie heißt die nationalistisch-ideologische Bewegung des jüdischen Bürgertums seit Ende des 19. Jahrhunderts?
- ☐ Semitismus
 - ☐ Zionismus
 - ☐ Revisionismus
11. Welche Länder sprachen sich für die Staatsgründung Israels aus
- ☐ USA
 - ☐ Sowjetunion
 - ☐ Ägypten
 - ☐ Großbritannien
12. Welches Land unterstützte Israel als einziges mit Waffenlieferungen im Unabhängigkeitskrieg?
- ☐ USA
 - ☐ Sowjetunion
 - ☐ Großbritannien
 - ☐ Tschechoslowakei
13. Wer war Theodor Herzl?
- ☐ Einer der Gründerväter der zionistischen Bewegung
 - ☐ Der erste israelische Ministerpräsident
 - ☐ Der erste Verteidigungsminister Israels
14. In der jüdischen Religion existiert das Ritual des menschlichen Blutopfers.
- ☐ Ja
 - ☐ Nein
15. In der jüdischen Kultur ist es verankert, dass die Juden größtenteils im Finanzwesen tätig sind.
- ☐ Ja
 - ☐ Nein
16. Wie kommt es zum Sechs-Tage-Krieg 1967?
- ☐ Israel kommt Angriff arabischer Länder durch Präventivschlag zuvor
 - ☐ Ägypten, Syrien und Jordanien greifen Israel an einem Feiertag an
 - ☐ Israel greift ohne Anlass Ägypten und Syrien an
17. Wie lautet der aktuelle Friedensplan?
- ☐ Roadmap
 - ☐ Oslo 4
 - ☐ Camp David Vertrag
18. Welche Partei bezeichnet sich als „Partei Gottes“?
- ☐ Hamas
 - ☐ Al Qaida
 - ☐ Hizbollah
19. Ab wann entwickelte sich der sekundäre Antisemitismus?
- ☐ Ende des 19. Jahrhunderts
 - ☐ 1989
 - ☐ nach 1945

9.2. Wissenstest Hauptstudie

Kleiner Wissenstest

1. Sind alle Juden religiös?

2. Auf welche Gruppe bezog sich der Begriff „Semit“ ursprünglich?

3. Gegen welche Gruppe richtet sich der Antisemitismus?

4. Ab wann entwickelte sich der sekundäre Antisemitismus?

- ☐ Ende des 19. Jahrhunderts
- ☐ 1989
- ☐ nach 1945

5. Wie viele Juden leben heute in Deutschland (eine Zahl)?

6. Wie oft wird der Sabbat gefeiert?

- ☐ Einmal in der Woche
- ☐ Einmal im Monat
- ☐ Einmal im Jahr

7. Was ist nicht koscher?

- ☐ Rindersteak
- ☐ Huhn
- ☐ Schwein

8. In welchen wenigen Berufen durften Juden bis in das 19. Jahrhundert arbeiten, da ihnen die anderen verboten waren?

9. Welche Haltung gegenüber „den Juden“ bezog Martin Luther am Ende seines Lebens?

10. Wie heißt die nationale Bewegung des jüdischen Bürgertums seit Ende des 19. Jahrhunderts?

- ☐ Semitismus
- ☐ Zionismus
- ☐ Revisionismus

11. Womit werden Juden von Antisemiten in Verbindung gebracht?

- ☐ dem „raffenden Kapital“
- ☐ dem „schaffenden Kapital“

12. In der jüdischen Religion existiert das Ritual des menschlichen Blutopfers.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

13. In der jüdischen Kultur ist es verankert, dass die Juden größtenteils im Finanzwesen tätig sind.

- ☒ Ja
- ☐ Nein

14. Haben Juden in der deutschen Armee des 1. Weltkrieges gedient?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

15. Wer war Theodor Herzl?

- ☐ Einer der Gründerväter der zionistischen Bewegung.
- ☐ Der erste israelische Ministerpräsident.
- ☐ Der erste Verteidigungsminister Israels.

16. Als was verstanden sich die Juden in Deutschland größtenteils vor dem Holocaust?

- ☐ Als jüdische Deutsche
- ☐ Als Juden in Deutschland
- ☐ Als Juden, deren einzige Heimat Israel sein kann

17. Worin besteht die Spezifik (Besonderheit) des Holocaust?

18. Benenne drei Strategien des sekundären Antisemitismus!

19. Wann wurde der Staat Israel gegründet (Jahreszahl)?

20. Welches Land sprach sich für die Staatsgründung Israels aus?

- ☐ Sowjetunion
- ☐ Ägypten
- ☐ Großbritannien

21. Welches Land unterstützte Israel mit Waffenlieferungen im Unabhängigkeitskrieg nach der Staatsgründung?

- ☐ USA
- ☐ Sowjetunion
- ☐ Großbritannien
- ☐ Tschechoslowakei

22. Was für eine Staatsform hat Israel?

23. Wie viel Prozent der Einwohner Israels sind nicht jüdisch?

24. Wo beabsichtigt man jüdische Siedlungen zu räumen?

- ☐ Gaza
- ☐ Sinai Halbinsel
- ☐ Golan Höhen

25. Welche Organisation bezeichnet sich als „Partei Gottes“?

- ☐ Hamas
- ☐ Al Qaida
- ☐ Hizbollah

26. Nenne mindestens drei Merkmale woran man Antisemitismus in einer Israelkritik erkennen kann!

9.3 Exemplarischer Text zur Gruppenarbeit in der Vorstudie

Text und Aufgaben zu den Mini-Themen zum Thema:

„Schabbat“



Aufgaben und Fragen zu den 6 Mini-Themen

1. Erläutere Bedeutung und die religiöse Grundlage des Schabbat! (S. 2)
2. Warum ist das „Arbeiten“ am Schabbat verboten? Erläutere die Formen der verbotenen Arbeit! (S. 3 – S. 5 Zeile 12)
3. Erläutere, mit Beispielen, den unterschiedlichen Umgang mit dem Arbeitsverbot bei progressiven und orthodoxen Juden! (S. 5 ab Zeile 3)
4. Erläutere, mit Beispielen, den unterschiedlichen Umgang mit dem Arbeitsverbot bei progressiven und orthodoxen Juden! (S. 6 – S. 7)
5. Erläutere die Vorbereitungen und den Freitagabend des Schabbat für Familien! (nicht den Ablauf der Mahlzeiten) Erläutere den Ablauf am Samstag und die Hawdala für Familien! Worauf wird Wert gelegt? (S. 8 – S. 11 Zeile 4)
6. Erläutere die Vorbereitungen, die Besonderheiten und den Ablauf der Mahlzeiten! (S. 12 Zeile 5 –S. 13)

Bedeutung und Religiöse Grundlage des Schabbat

„Sechs Tage sollst du Arbeit verrichten, doch der siebente Tag soll ein Schabbat der Ruhe sein, heilig für Gott“ (Schmot 35:1-2).

Das Konzept eines Ruhetages (Sonntag), für das die Gewerkschaften lange kämpften, ist eine jüdische Erfindung. Dies war auch ein Protest gegen Unterdrückung sowie Unterjochung. *„...da sollst du keinerlei Werk verrichten, weder du noch dein Sohn oder deine Tochter, noch dein Knecht oder deine Magd, noch dein Vieh, noch der Fremde, der in deinen Toren ist.“ (Thora, 2.Mosche 20,8-11;23:12; 31:12-17;34:21; 35:1-3).* Über dieses Konzept amüsierten sich damals die Griechen, da sie darin ein Zeichen für die „Faulheit der Juden“ sahen.

Das Thema des Schabbat (hebräisch Shabbat, abgeleitet vom Verb savat: ausruhen, aufhören), die körperliche und geistige Ruhe, ist in der heutigen gehetzten Zeit genauso wichtig wie in der Vergangenheit mit ihren körperlich anstrengenden Arbeiten. Der technologische Fortschritt und ein höheres Maß an Freizeit haben zwar etliche Vorteile geschaffen, doch sie bewirken oft, dass Menschen eher noch mehr als weniger tun. Das Bedürfnis nach persönlicher Erneuerung hat sich also auch nicht verringert.

Worin besteht die religiöse Begründung für diesen Feiertag? Es gibt keinen Feiertag, der den Schabbat an Heiligkeit übertrifft. Denn trotz der großen Bedeutung der Hohen Feiertage sind diese nur ein einmaliges Ereignis innerhalb des jüdischen Jahres. Der Schabbat hingegen bestimmt die gesamte Struktur des jüdischen Kalenders.

Der Schabbat wird als eine permanente Erinnerung an die „Schöpfung“ gesehen. Da diese als „perfekt“ gesehen wird, stellt es einen Anlass zum Feiern dar „Was wurde am siebten Tag geschaffen? Gelassenheit, Heiterkeit, Frieden und Ruhe.“ (Gen.rabba 10,9). Außerdem soll dieser Tag daran erinnern, dass der Mensch nicht Maß aller Dinge und vor allem nicht gleich Gott ist. Der Schabbat stellt eine Erinnerung an die beiden Welten dar - diese Welt und die zukünftige (nach dem Erscheinen des Messias). Er soll ein Beispiel für beide Welten sein. Denn der Schabbat ist Freude, Heiligkeit und Ruhe; Freude ist ein Teil dieser Welt, Heiligkeit und Ruhe gehören zur kommenden. Der Schabbat hat daher für Juden, von denen entgegen der Vorurteile, sehr viele arm waren eine große Bedeutung, da er Hoffnung symbolisierte. Daher soll der Schabbattag heilig gehalten werden (Exodus 20,8-10 [Jitro]). Was heißt „heilig halten“? Die Bedeutung des hebräischen Wortes für „heilig“, kadosch, ist auch „etwas Besonderes“ oder „etwas Herausragendes“. Den Schabbat zu etwas Besonderem zu machen, liegt demnach in den Möglichkeiten eines jeden Menschen. Denn der Schabbat gilt als der Mittelpunkt jüdischen Lebens. Achad Haàm, ein zionistischer und nicht religiöser Schriftsteller aus Odessa im 19. Jahrhundert, formulierte

diesen Aspekt folgendermaßen: „Nicht die Juden haben den Schabbat gehalten, sondern der Schabbat hat die Juden gehalten!“.

Arbeit

Das Schabbatgebot zeigt, dass der Schabbat gehalten wird, wenn einerseits gewisse Dinge getan, andererseits gewisse Dinge unterlassen werden. Hier wird eine klare Unterscheidung zwischen Profanem (Alltäglichem) und Heiligem, Sinn und Zweck getroffen. Jedes Gebot und Verbot soll dem Leben einen Sinn geben, über das Materielle hinaus. Diese Einschränkungen sollen dazu dienen, die „Fesseln der irdischen Existenz“ zu sprengen. Daher spielt das Arbeitsverbot eine entscheidende Rolle. Arbeit ist eine schöpferische Tätigkeit, worin der Mensch sozusagen „Partner Gottes“ wird. Am Schabbat soll der Mensch beweisen, dass er auf „seine ihm von Gott gegebene Herrschaft“ über die Welt verzichtet, dass er sich der Verrichtung einer „melacha“ (Arbeit) enthält. Er gibt im Laufe eines ganzen Tages seine Herrschaft auf und bezeugt damit, dass er nur der Beauftragte ist, während der „Schöpfer dieser Welt“ der wahre Herrscher ist. Das ist die Erklärung dafür, dass der Schabbat in den Gebeten auch „ein Gedächtnis an das Schöpfungswerk“ genannt wird. Daher soll jeder unmittelbarer Eingriff in die physikalische Welt außerhalb des eigenen Heims unterlassen werden. Die Bedeutung des Begriffs „Arbeit“ wird nicht näher bestimmt und es gibt in der Bibel nur einige wenige verstreute Beispiele von Tätigkeiten, die verboten sind. Rabbiner beobachteten, dass in der Thora die Anweisungen für den Bau des Begegnungszelts unmittelbar auf eine Wiederholung des Verbotes, am Schabbat zu arbeiten, folgen (Exodus 35,4 [Wajakhel]). Von dort leitete man die Arten der am Schabbat verbotenen Arbeiten ab: Es sind genau die, die für den Bau des Begegnungszeltes⁴ erforderlich waren (Schabbat 49b). Hier werden 39 verschiedene Arten von Arbeiten aufgezählt und jede Tätigkeit, die mit ihnen in irgendeinem Zusammenhang stand, fiel ebenso unter das Schabbatgebot (Schabbat 7,2). Dies bildete die Grundlage für die traditionelle Beachtung des Schabbat und wurde das Kriterium, jede neu aufkommende Tätigkeit zu beurteilen.

Was sind die traditionellen 39 Arbeiten?

Das Handwerk, alle Arten von Handwerk sind im Bau des Begegnungszeltes enthalten. Es ist zu bemerken, dass das Verbot nicht ausdrücklich bei jeder Arbeit erwähnt wird, sondern

⁴ Gott beschrieb Moses wie das Zelt zu seinen Ehren aussehen soll (Altes Testament)

es erscheint zweimal im Zusammenhang mit der Errichtung des Begegnungszeltes. Bei dessen Bau waren die folgenden Tätigkeitskategorien notwendig:

- Textilfabrikation: Da diese ein ziemlich weites Gebiet umfasst, können sie in Gruppen eingeteilt werden:
 - a) Vorbereitung der Wolle, b) Weben und Spinnen, c) Näherei.
 - b) Wollarbeiten: Wolle scheren, sie waschen, klopfen und färben.
 - c) Weben und Spinnen: spinnen, anzetteln, zwei Binde-Litzen machen, zwei Fäden weben, zwei Fäden trennen, einen Knoten machen und einen Knoten auflösen.
 - d) Näherei: mit zwei Stichen festnähen, zerreißen, um mit zwei Stichen festzunähen.
- Bearbeitung von Leder: Ein Gebiet, das auch die Produktion von Pergament und Schreifarbeiten umfasst: ein Reh fangen, es schlachten, dessen Haut abziehen, sie salzen, das Fell bereiten, die Haare abschaben, es zerschneiden, aber auch schreiben.
- Bauarbeiten: Bauen und Abreißen.
- Metall- und Goldschmiedearbeiten:
 - a) Feuer anzünden, löschen und „der letzte Hammerschlag“ (Irgendeine Handlung, die die Arbeit endgültig abschließt, die in gewissen Fällen aus einem Schlag mit dem Hammer auf das beendete Produkt besteht).

Abgesehen von diesen Arbeiten „Melachot“ gibt es noch eine Tätigkeit, die allen gemeinsam ist, d. h. die in jeder Kategorie vorkommen kann: aus einem Bereich in einen anderen tragen. Außerdem werden die folgenden Arbeitskategorien benannt:

- Ackerbau: Zu dieser Kategorie gehören: Säen, Ackern, Ernten, Garbenbinden, Dreschen, Windschaufeln, Früchte lesen. Diese sieben „Melachot“ werden in der Mischna (Schabbat, Kap. 7,2) in der Liste der Hauptarbeiten ganz zuerst aufgezählt.
- Die Vorbereitung von Speise, das basiert auf dem Toraabschnitt „Am sechsten Tage sollen sie zubereiten was sie eingebracht“ (Ex. 16,5) und weiter in demselben Kapitel (V. 23): „Was ihr backen wollt, backet (heute), und was ihr kochen wollt, kochet (heute)“, das ist also eine andere Kategorie von verbotenen „Melachot“: Mahlen, Sieben, Kneten und Backen.
- Außerdem steht in der Thora „Ihr sollt am Schabbat kein Feuer anzünden in all euern Wohnsitzen“ (Kap. 35,3), da das Feuer jede Art von Arbeit ermöglicht. Orthodoxe Juden verbieten daher auch das Anschalten von elektrischem Licht, weil es einen

elektrischen Stromkreis schließt und dies zählte man zur Kategorie „Feuermachen“.

Aus all dem hier gesagten geht also hervor, dass die Feststellung der neununddreißig „Melachot“ nicht das Ergebnis scharfsinniger Diskussionen war, sondern realen Arbeitsvorgängen entsprach, die innerhalb der Möglichkeiten der damaligen Kunstfertigkeit und handwerklichen Tätigkeit waren. Progressive Gemeinden argumentieren, dass sich das Wesen der „Arbeit“ im Laufe der Jahrhunderte beträchtlich gewandelt hat und die talmudischen⁵ Verbote gelegentlich keine Bedeutung für die modernen Umstände haben. Deshalb suchen sie nach einer Neudefinition der Tätigkeiten, die am Schabbat erlaubt und verboten sind. Ziel ist es, den ursprünglichen Geist des Schabbatgebotes zu erhalten: Es ist ein Tag erholsamer Ruhe und geistiger Erneuerung, der sich durch die Enthaltung von der gewöhnlichen Arbeit auszeichnet. In einigen Fällen gelten die traditionellen Bestimmungen nach wie vor, wie zum Beispiel das Verbot des Handels. Er widerspricht eindeutig dem vierten Gebot, die Ruhe des Schabbat zu wahren. In vielen anderen Fällen werden Tätigkeiten, die von der Orthodoxie verboten sind, im progressiven Judentum erlaubt, zum Beispiel Licht anzuzünden, denn es soll den Schabbat eher bereichern, als dass es ihn zerstört. In einigen Fällen hängt das Erlaubtsein einer Tätigkeit von ihrem Zweck ab, zum Beispiel im Falle des Autofahrens. Es wird in aller Regel nicht als wirkliche Arbeit betrachtet und ist nur ein Mittel zum Zweck. Das Fahren am Schabbat ist demnach erlaubt, wenn es dazu dient, die Synagoge zu besuchen oder Angehörige oder Freunde zu besuchen, nicht aber, um Einkaufen zu gehen. Bei bestimmten anderen Tätigkeiten hängt das Erlaubtsein von persönlichen Kriterien ab, zum Beispiel bei der Gartenarbeit oder dem Schreiben. Zum Beispiel darf der Synagogenvorsteher sich die Namen der Personen notieren, die zur Alija im Gottesdienst aufgerufen werden, Kinder dürfen schreiben, wenn sie in einem kreativen Gottesdienst ein Quiz beantworten oder man darf schreiben, um sich Notizen zu einem Buch zu machen, das man liest. Diese Interpretation berücksichtigt die erheblichen Änderungen der Lebensweise, die seit der Zeit, in der der Talmud geschrieben wurde, stattgefunden haben und sie erkennt an, dass sich verschiedene Menschen auf sehr unterschiedliche Art und Weise erholen.

Ein grundlegendes, allgemeines Prinzip ist: Alle Handlungen und Tätigkeiten, die mit dem Beruf in Zusammenhang stehen, mit dem man sein Geld verdient, sollen vermieden werden. Gemeindemitglieder sollten sich so weit wie möglich aller Arten von

⁵ Talmud = Sammelwerk und Kommentierung der Thora

Geschäft und Handel enthalten. Dies schließt auch persönliche oder familiäre finanzielle Angelegenheiten ein. Ein Bezahlen von ärztlichen Rezepten kann mit der Theorie der Hierarchien beurteilt werden: Die Möglichkeit, den Schabbat in Gesundheit und Geruhsamkeit zu genießen, übertrifft in diesem Fall das Verbot des Geldverkehrs. Haushalt und familiäre Verpflichtungen, Handlungen, die wie Arbeit wirken (Putzen, Tapezieren oder Anstreichen, Autopflege) gelten als Arbeit und sollten unterlassen werden.

Im Talmud heißt es: „Die Schrift sagt: deinen Geschäften nachzugehen; deine Geschäfte sind verboten, göttliche Geschäfte sind erlaubt.“ (Schabbat 150a). Am Schabbat erlaubte Unternehmungen für Gott sind Unterricht, Krankenhaus- und Krankenbesuche. Jüdische Babysitter sollten nicht am Schabbat beschäftigt werden, um sich selbst den Besuch der Gottesdienste zu ermöglichen. Wenn Nichtjuden in einem Haushalt beschäftigt sind, sollte man von ihnen keine Arbeiten verlangen, die der Wahrung des Schabbat widersprechen. Ihre Aufgabe, der Familie zu helfen, den Schabbat zu halten, sollte allerdings auch nicht verschleiert werden. Es muss ihnen jede Möglichkeit gegeben werden, ihren eigenen Feiertag zu halten.

Wie oben bereits gesagt, ist Reisen nicht verboten, vorausgesetzt es dient einem Zweck, durch den der Schabbat gewahrt wird. Progressive Juden argumentieren das es besser sei, bei den Elementen der Religion, die heute überholt sind, einsichtige Veränderungen vorzunehmen und auf diese Weise ein Judentum zu leben, das der Wahrheit verpflichtet ist und dessen Forderungen mit gutem Gewissen erfüllt werden können.

Der Gebrauch von elektrischen Geräten gilt nicht als „Arbeit“ und ist erlaubt, wo er im Einklang mit dem Schabbat steht als einem Tag des Lichts, der Wärme und Freude. Es darf also das Telefon benutzt werden, um Freunde und Verwandte anzurufen, jedoch nicht zu Geschäftszwecken.

Das Fernsehen oder Radiohören ist erlaubt, vor allem wenn es sich um kulturelle Programme handelt oder Sendungen über jüdische Themen, jedoch nicht auf Kosten anderer Familienmitglieder und ihrem Bedürfnis nach Gemeinschaft.

Größere Menüs sollten am Schabbat nicht vorbereitet werden, denn sie verlangen einen hohen Zeitaufwand und Mühe. Allerdings ist es erlaubt, kleinere Dinge zu „kochen“, wie Wasser für Tee oder Kaffee oder eine Suppe warm zu machen. Dies erfordert keinen großen Aufwand und ist eine Ergänzung zur Schabbatfreude. Licht anzuzünden, einen Aufzug zu benutzen oder aus anderen nützlichen elektrischen Einrichtungen einen Vorteil

zu ziehen, steht im Einklang mit dem Schabbat. Es wurden hier lediglich allgemeine Richtlinien vorgeschlagen, die jeder nach seinem eigenen Ermessen mit Leben füllen kann.

Ablauf

Das Gefühl für die Heiligkeit der Zeit drückt sich in der Art und Weise aus, in der der Schabbat gefeiert wird. Um den siebten Tag zu halten, ist kein ritueller Gegenstand nötig, anders als bei den anderen Festen, wo Dinge für den Brauch wesentlich sind, wie z. B. ungesäuertes Brot. Symbole sind überflüssig, der Schabbat ist selbst Symbol. Dennoch bedarf es einiger Vorbereitungen. Der Freitagnachmittag oder der Donnerstagabend ist für diejenigen, die den ganzen Freitag arbeiten also eine Zeit äußerster Geschäftigkeit. Man muss sich versichern, dass alle Einkäufe erledigt und alle Rechnungen bezahlt sind, das Auto getankt und die Blumen oder Geschenke für Besuche gekauft sind. Alle dringende berufliche Arbeit sollte ruhen, damit es nicht nötig ist, sich während des Schabbat um etwas zu sorgen. Die Wohnung soll sauber und die besonderen Mahlzeiten für Freitagabend (Erew Schabbat) und Samstagmittag sollten vorbereitet sein. Der Tisch wird mit den Schabbatutensilien und dem Schabbatschmuck gedeckt. Dazu gehören unter anderem Salz, Wein, Kerzenhalter, weißes Tischtuch und vielleicht frische Blumen. Man besorgt die Barches (zopfartig geflochtenes Sabbatbrot) oder bäckt sie selber. Die Mutter legt Challa (ein kleines Stück Brot bzw. Teig) als Opfergabe zurück. Das ist eine biblische Vorschrift. Dieses Gebot hat allein die Mutter des Hauses zu beachten, genau wie das Entzünden der Sabbatlichter.

Alle Mitglieder des Haushaltes tragen in irgendeiner Weise zu dieser Vorbereitung bei. Man bereitet sich selbst vor, indem man sich badet oder duscht, besondere Kleider anzieht und sei es nur ein frisches Hemd, vor allem ein weißes, offene Streitigkeiten klärt, ungute Gefühle anderen gegenüber bereinigt und Geld spendet. In vielen Wohnungen steht eine Spendenbüchse neben den Schabbat-Kerzenhaltern, um kurz vor dem Anzünden der Kerzen etwas zu spenden. Freilich können andere Anforderungen, wie etwa der Beruf, Kinder oder unerwartete Telefonanrufe die besten Vorsätze zunichte machen. Dies sollte Menschen nicht davon abhalten, den Versuch zu starten, diese Vorsätze einzuhalten. Denn dies sind die Mittel, durch die „ein ganz normaler Tag“ zu einer besonderen Erfahrung wird. Nachdem alles vorbereitet ist, kann der Schabbat kommen. Hierbei gibt es jedoch Unterschiede in der Herangehensweise bei orthodoxen und progressiven Juden.

Wie feiern die orthodoxen Juden den Schabbat?

Am späten Nachmittag besucht der Vater den Gebetsgottesdienst in der Synagoge, während die Mutter letzte Vorbereitungen trifft und den Tisch deckt. Vor dem Platz des Vaters stehen die zwei Barches, welche mit einem Tuch bedeckt sind, daneben ein Weinbecher und ein Salznäpfchen. Der Wein und das Brot sind Hauptbestandteile des Sabbatrituals, da sie den Segen der Erde symbolisieren. Die Sabbatkerzen in der Mitte des Tisches werden von der Mutter entzündet, wenn die Dämmerung anbricht und der Tag in den Abend übergeht. Die Kerzen stehen für Shamor und Sachor - Gedenke und Halte. Die Mutter hebt die Hände gegen diese Lichter und spricht den Segen:

*"Lob nun, ja lob dir o Gott,
unser Gott und König des All Du.
Der sich zuschwor uns
durch sein Gebot
Und schrieb uns vor
des Sabbat Licht zu entzünden" (Geis 65).*



*„Schabbatabend“
von Moritz Oppenheimer,
1882 (Segnung der Kinder)*

Dies beziehen die Orthodoxen auf eine Stelle in der Thora (Berachot, Kap. 8, M.6) diese lautet: „Man sage den Segensspruch über das Licht, erst nachdem man sich dessen bedient hat.“ *In der jüdischen Religion wird den Menschen das Feuer durch Gott geschenkt.*

Nun hat der Sabbat begonnen und alle werktägliche Arbeit ruht. Zu Hause wünscht man sich gegenseitig einen guten Sabbat. Die Eltern legen ihren Kindern die Hände auf und segnen sie. Bevor man sich an den Tisch setzt, wird das Lied von den Sabbatengeln gesungen:

*„Friede grüß euch fein,
Friedensboten Sein,
Ihr Boten aus den Höhn,
Vom König aller Könige,
Vom Heiligen - Ihm sei Lob.“*

Die Mutter nimmt auf einem geschmückten Stuhl platz, und der Vater ehrt sie mit dem „Lob der tüchtigen Hausfrau“. Dieses zählt in alphabetischer Reihenfolge die Tugenden der jüdischen Frau auf.

Die Familie versammelt sich um den festlich gedeckten Tisch, der Vater füllt den Weinbecher, hebt ihn hoch und spricht den Kiddusch. Der Kiddusch erinnert an die biblischen Grundgedanken, mit denen der Sabbat verbunden ist: die Schöpfung und der Auszug aus Ägypten. Nach dem Kiddusch trinkt der Vater einen Schluck Wein und reicht den Becher bis zum jüngsten Familienmitglied weiter. Vor der Mahlzeit ist die rituelle Waschung üblich. Nun schneidet der Vater ein Barches an, bricht es in Stücke und bestreut es mit Salz. Damit beginnt die erste Sabbatmahlzeit (für diesen Ruhe- und Feiertag sind mindestens drei Mahlzeiten vorgeschrieben).

Traditionell kündigen einige Gemeinden den Schabbatbeginn etwa 18 Minuten vor dem tatsächlichen astronomischen Zeitpunkt des Sonnenuntergangs an. Eine kleine Verspätung würde dann nicht bedeuten, dass der Schabbat gebrochen wurde.

Wie wird der Schabbat bei den Progressiven gefeiert? Der Hauptunterschied ist, dass die zeitlichen Festlegungen und die Geschlechterrollen flexibler sind. So gibt es z. B. eine Tradition, nach der es erlaubt ist, den Schabbat zwei Stunden vor dem offiziellen Beginn anfangen zu lassen. Außerdem kann auch ein anderes Familienmitglied die Kerzen bei Sonnenuntergang anzünden, der Kiddusch und die Mahlzeit finden aber erst dann statt, wenn alle zuhause sind. Einige entwickelten dieses Prinzip zu einem beweglicheren System, das den Schabbat weniger an der Sonne orientiert. Sie legen zum Beispiel fest, dass sich die Familie unabhängig von der Jahreszeit immer um 18 Uhr versammelt, um den Schabbat gemeinsam zu beginnen. Die Zeiten des Freitag-Gottesdienstes sind von Gemeinde zu Gemeinde verschieden. Dennoch hat jede gewöhnlich ihren eigenen festen Zeitpunkt, den sie das ganze Jahr über einhält. Viele deutschsprachige Gemeinden lassen den Gottesdienst um 19 Uhr oder um 19:30 Uhr beginnen und essen danach in der Synagoge gemeinsam. In einigen Gemeinden ist es üblich, die Kerzen zu Beginn des Gottesdienstes anzuzünden, ein Ritual, das traditionell zur häuslichen Feier gehört, heute aber oft in der Synagoge geschieht, aus pädagogischen Zwecken und auch, um eine Schabbat-Atmosphäre zu schaffen.

Am eigentlichen Sabbat (Samstag) steht man später auf als an den Wochentagen. Die Familie geht zum morgendlichen Gottesdienst und nimmt danach die zweite Sabbatmahlzeit zu Hause ein. Geistliche Besinnung, Ruhe und Erholung bestimmen nun diesen Tag. Es ist gleichsam der „Tag der Familie“, man geht zum Beispiel spazieren, wobei die Weglänge eingeschränkt ist. Der Mittagsschlaf darf nicht fehlen.

Der Schabbat endet am Sonnabend, wenn drei Sterne am Himmel erscheinen, so dass der gesamte Schabbat insgesamt 25 Stunden dauert. Dies liegt daran, dass die

Rabbinen einige Zeit vor und nach den „tatsächlichen“ 24 Stunden des Schabbat ergänzt haben, um versehentliche Übertretungen zu Beginn und am Ende des Schabbats zu verhindern. Die genaue Zeit des Abschlusses wird in jüdischen Kalendern und oft auch in den Gemeinderundbriefen angegeben. Die Familien, die den Schabbat später beginnen, sollten darauf achten, ihn zu einer entsprechend späteren Zeit zu beenden, um so die volle Dauer der Schabbatzeit aufrechtzuerhalten. Traditionell lässt man den Schabbat etwa 45 Minuten nach dem nächsten Sonnenuntergang enden, so dass es Zeit genug gibt, alles für die Hawdala (Abschlusszeremonie) vorzubereiten, nachdem der Schabbat bereits vorbei ist. Am Ende wird die Hawdala (Unterschiedssegens) gesprochen. Darin wird Gott für den Unterschied zwischen heiligen und gewöhnlichen Tagen gepriesen. Zur Hawdala-Zeremonie gehören wieder Wein, eine Dose mit wohl riechenden Gewürzen und eine Kerze, welche das jüngste Kind hält. Der Vater spricht den Segen darüber. Dann hält er den Becher und die Kerze in den Händen und spricht den Unterschiedssegens. Nur die männlichen Personen trinken von dem Wein, mit dem Rest wird die Kerze gelöscht. Es werden noch einmal Lieder gesungen, die voller Sehnsucht und Erwartung sind.

Die Mahlzeiten

„Alle deine Speiseopfer sollst du mit Salz bestreuen; das Salz, das Bündnis mit deinem Gott, darfst du...nicht fehlen lassen.“ 3.Mosche 2:13, 4.Mosche 11:7-9

Vor der Mahlzeit wird mit den Lobsprüchen über Brot und Wein Kiddusch (hebräisch: Heiligung; jüdisches Gebet zu besonderen Feiertagen) gemacht. Die traditionelle Rollenverteilung von Männern und Frauen kann bei den Progressiven dabei befolgt oder verändert werden. Diejenigen, die die Lobsprüche nicht in Hebräisch sagen können, sprechen sie in Deutsch und lassen sie nicht einfach aus.

Die Schabbatmahlzeit sollte sich hinsichtlich der Wahl der Speisen vom Alltag unterscheiden, sei es, dass man eine außergewöhnliche Speise aufischt oder ein Produkt aus Israel. Man isst Suppe, Gemüse, Kartoffeln, Fleisch und Fisch, wobei Hecht besonders beliebt ist. Das Mahl umfasst mindestens drei Gänge, bei denen auch eine Nachspeise enthalten ist. Ein typisches Gericht ist Schalet, eine Speise aus Hülsenfrüchten, Fleisch und Eiern. Zwischen den einzelnen Gängen werden alte hebräische Sabbatlieder gesungen. Die Mahlzeit wird mit einem Tischgebet beendet. Danach sitzt man zusammen und entspannt sich. Die Sabbatkerzen leuchten, und man trinkt Tee oder Kaffee und verzehrt Naschwerk. In gleicher Weise ist die Atmosphäre, in der gegessen wird, von Bedeutung. Man sollte mit Muße essen, das Tischgespräch sollte jüdische Themen enthalten.

Die Qualität des Abends kann sich erhöhen, wenn man ihn gemeinsam mit anderen verbringt, zum Beispiel mit Verwandten, Freunden oder neuen Gemeindemitgliedern. Damit wird auch das Gebot gastfreundlich zu sein, besonders für Fremde und Alleinstehende, beachtet. In vielen progressiven Synagogen bemüht sich der Rabbiner oder jemand, der eigens für Gemeindeangelegenheiten beauftragt ist, Familien in der Gemeinde zu finden, die denen, die es möchten, am Schabbat Gastfreundschaft anbieten. In vielen Gemeinden gibt es inzwischen ein Netzwerk lokaler Gruppen, von denen jede ihren eigenen Organisator für gemeinnützige und soziale Belange hat. Zu den Aufgaben dieser Personen zählt es in der Regel, sich zu vergewissern, dass diejenigen, die es wünschen, am Schabbat und an den Festen von anderen eingeladen werden. Auf diese Weise kann die Gemeinde eine erweiterte Familie darstellen, in der Menschen zusammenkommen und eine Schabbatmosphäre und ein Gefühl der Verbundenheit schaffen, die den Einzelnen sonst vorenthalten bliebe. Auch der Besuch der Synagoge ist wichtig. Es liegt am Zeitpunkt des örtlichen Gottesdienstes, ob er vor oder nach dem Essen stattfindet. In jedem Fall sollten die persönlichen und häuslichen Vorkehrungen getroffen worden sein, damit der Gang zur Synagoge das häusliche Feiern nicht beeinträchtigt. Diejenigen, die nicht zur Synagoge gehen, können den Gottesdienst für sich allein zuhause beten, entweder vor oder nach der Mahlzeit oder, wie es die Tradition vorschlägt, dann, wenn der Synagogengottesdienst beginnt, um so seine Verbundenheit zum Rest der Gemeinde auszudrücken. Den Schabbatmorgen sollte man in der Synagoge verbringen.

Um Menschen mit besonderen Interessen oder Alleinstehende zu berücksichtigen, bieten einige progressive Gemeinden in bestimmten Abständen zusätzlich zum Gottesdienst Alternativen an. Zum Beispiel ein Thorafrühstück, bei dem man den Wochenabschnitt über Kaffee und Brötchen studiert, einen Kindergottesdienst, ein gemeinsames Mittagessen oder eine Lerneinheit (Schiur) am Nachmittag.

Das Mittagessen am Schabbat folgt im Wesentlichen dem Muster des Freitagabendessens, doch mit einem anderen Kiddusch. Auch diese Mahlzeit kann durch Gäste, die man in der Synagoge zum Essen eingeladen hat, bereichert werden. Das Gebetbuch enthält Gottesdienste für den Nachmittag und Abend des Schabbat. Da nur wenige Synagogen diese Gottesdienste halten, können die Gebete von den Einzelnen privat verwendet werden. Der Rest des Schabbat ist unstrukturiert. Wichtig ist nur, dass es sich um Tätigkeiten handelt, die einen zur Ruhe kommen lassen und die in dem Bewusstsein geschehen, den Geist des Schabbats zu wahren.

Um die Besonderheit des Schabbat aufrecht zu erhalten, wird sein Ende gekennzeichnet und eine Trennung zwischen ihm und dem Einbruch der Woche vorgenommen. Diese kurze Zeremonie der Hawdala sollte von allen Juden zuhause durchgeführt werden. Auf diese Weise wird die besondere Zeit beendet, die am Abend zuvor mit dem Kiddusch begonnen hat. Es werden Lobsprüche über den Wein, die Gewürzdose und die Hawdala-Kerze gesagt. Dies soll dabei helfen, das Ende des Schabbats etwas zu versüßen und es würdig zu begehen. Wenn Samstagabends ein gemeinschaftliches Ereignis in der Synagoge stattfindet, beginnt es oft mit der Hawdala, unabhängig von der Tatsache, dass der Schabbat möglicherweise bereits früher zu Ende gegangen ist

Zum Abschluss ist es noch wesentlich zu erwähnen, dass bei Lebensbedrohung (Unfall, Brand, Krankheit) alle Ver- und Gebote missachtet werden können – oberstes Gut in der Thora ist es Leben zu retten. „Entheilige einen Schabbat, damit er lebe und viele Schabbate noch heiligen kann“ dass „der Schabbat dem Menschen gegeben wurde. Und nicht der Mensch dem Schabbat“ (Talmud).

9.4 Korrelationen Vorstudie

Tabelle A1: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Interkorrelationen sowie Stabilitäten (Fettdruck) der erhobenen Variablen.

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 klassischer AS _{T1}	.78	1.74	.55	-													
2 klassischer AS _{T2}	.90	1.78	.73	.56**	-												
3 Sekundärer AS _{T1}	.71	2.16	.55	.55**	.44**	-											
4 Sekundärer AS _{T2}	.73	2.23	.60	.43**	.53**	.70**	-										
5 Antiisraelischer AS _{T1}	.85	2.43	.76	.49**	.49**	.39**	.34**	-									
6 Antiisraelischer AS _{T2}	.92	2.24	.91	.36**	.65**	.35**	.39**	.64**	-								
7 Soziale Dominanz _{T1}	.82	2.34	.71	.38**	.45**	.32**	.27**	.45**	.34**	-							
8 Soziale Dominanz _{T2}	.83	2.28	.75	.35**	.54**	.43**	.52**	.31**	.41**	.64**	-						
9 Wissen _{T1}	.69	28.18	6.59	-.14	-.11	-.11	-.12	-.13	-.06	-.05	-.00	-					
10 Wissen _{T2}	.85	38.45	9.40	-.18	-.28**	-.19*	-.23*	-.30**	-.33**	-.12	-.14	.50**	-				
11 Kenntnisstand _{T1}	.77	2.32	.70	-.13	-.14	-.20*	-.22*	-.05	-.11	-.09	-.21*	.26**	.08	-			
12 Kenntnisstand _{T2}	.86	3.00	.85	-.13	-.21*	-.25**	-.19*	-.18*	-.25**	-.03	-.19	.31**	.52**	.52**	-		
13. Interesse _{T1}		1.78	.41	-.20*	-.26**	-.23*	-.30**	-.27**	-.25**	-.17	-.18*	.24**	.38**	.18*	.31**	-	
14. Interesse _{T2}		1.65	.48	-.17	-.27**	-.24*	-.26**	-.26**	-.32**	-.11	-.12	.07	.27**	.27**	.34**	.58**	-

Anmerkungen: AS = Antisemitismus, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, * $p < .05$, ** $p < .01$.

9.5. Korrelationen in der Hauptstudie

Tabelle A2: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Interkorrelationen zum ersten Messzeitpunkt

	<i>Cronbach s alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 klassischer AS _{T3}	.88	1.71	.68	-											
2 sekundärer AS _{T3}	.78	2.07	.60	.73**	-										
3 antiisraelischer AS _{T3}	.87	2.32	.66	.64**	.57**	-									
4 EMA _{T1}	.62	2.48	.80	.20**	.10**	.14	-								
5 IMA _{T1}	.65	3.98	.64	-.45**	-.53**	-.31**	-.02	-							
6 Wissen Gesamt _{T1}	.66	9.44	.33	-.24**	-.22**	-.19**	-.10	.10	-						
7 Wissen FAA _{T1}	.55	3.03	1.90	-.20**	-.22**	-.21**	-.04	.09	.71**	-					
8 Wissen MWA _{T1}	.51	6.65	2.37	-.25**	-.22**	-.20**	-.14	.11	.88**	.42**	-				
9 SE Wissen _{T1}	.68	2.50	.57	-.06	-.03	-.03	-.08	-.06	.32**	.32**	.28**	-			
10 Skala Interesse _{T1}	.67	2.10	1.60	.05	-.12	-.07	.13	.27**	-.17**	-.24**	-.19*	-.07	-		
11. Skala Austausch _{T1}	.63	2.42	.75	-.01	-.10	-.01	-.03	.11	.18	.29**	.09	.39**	.23*	-	
12. Soziale Dominanz _{T1}	.84	2.17	.59	.52**	.50**	.43**	.25**	-.39**	-.21**	-.26**	-.19**	-.05	-.07	.14	-

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, AS = Antisemitismus, IMA = Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, EMA = Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, Wissen FAA = freie Antwortaufgaben der Wissensskala, Wissen MWA = Mehrfachwahlaufgaben der der Wissensskala, SE Wissen= Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A3: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Interkorrelationen zum zweiten Messzeitpunkt

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 klassischer AS _{T2}	.93	1.71	.74	-											
2 sekundärer AS _{T2}	.70	2.10	.58	.76**	-										
3 antiisraelischer AS _{T2}	.90	2.06	.75	.71**	.68**	-									
4 EMA _{T2}	.76	2.32	.80	.22**	.16**	-.17**	-								
5 IMA _{T2}	.72	4.01	.71	-.54**	-.53**	-.43**	-.18	-							
6 Wissen Gesamt _{T2}	.86	12.44	5.24	-.22**	-.23**	-.30**	-.13	.11	-						
7 Wissen FAA _{T2}	.79	5.33	2.96	-.25**	-.27**	-.29**	-.10	.14	.91**	-					
8 Wissen MWA _{T2}	.71	8.30	2.74	-.22**	-.21**	-.22**	-.14	.10	.91**	.72**	-				
9 SE Wissen _{T2}	.83	2.98	.69	-.10	-.08	-.10	-.04	.04	.40**	.48**	.28**	-			
10 Skala Interesse _{T2}	.81	3.11	.71	-.40**	-.54**	-.36*	-.24*	.26*	.36**	.40**	.24*	.52**	-		
11. Skala Austausch _{T2}	.77	2.44	.78	-.07	-.19*	-.05	.05	.10	.12	.10	.09	.26*	.46**	-	
12. Soziale Dominanz _{T2}	.89	2.17	.59	.53**	.49**	.41**	.36**	-.46**	-.15*	-.15*	-.18*	-.13	-.29**	-.14	-

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, AS = Antisemitismus, IMA = Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, EMA = Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, Wissen FAA = freie Antwortaufgaben der Wissensskala, Wissen MWA = Mehrfachwahlaufgaben der der Wissensskala, SE Wissen= Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle A4: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Interkorrelationen zum dritten Messzeitpunkt

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 klassischer AS _{T3}	.89	1.83	.64	-											
2 sekundärer AS _{T3}	.82	2.26	.62	.75**	-										
3 antiisraelischer AS _{T3}	.90	2.13	.69	.62**	.64**	-									
4 EMA _{T3}	.80	2.28	.74	.27**	.31**	-.35**	-								
5 IMA _{T3}	.74	3.95	.60	-.53**	-.58**	-.42**	.30**	-							
6 Wissen Gesamt _{T3}	.93	8.79	6.73	-.21**	-.21**	-.20**	.07	.15	-						
7 Wissen FAA _{T3}	.86	3.73	3.17	-.17	-.20*	-.22*	-.14	.13	.95**	-					
8 Wissen MWA _{T3}	.91	5.87	4.29	-.23**	-.21**	-.15	-.04	.17	.96**	.86**	-				
9 SE Wissen _{T3}	.82	2.93	.61	.05	.02	-.04	-.07	-.18	.10	.17	-.11				
10 Skala Interesse _{T3}	.79	3.05	.64	-.23*	-.40**	-.20*	-.24*	.20*	.22*	.21*	.17	.73	-		
11. Skala Austausch _{T3}	.73	2.64	.89	.06	-.04	.01	-.00	.01	.17	.11	.10	.16	.47**	-	
12. Soziale Dominanz _{T3}	.88	2.31	.59	.53**	.64**	.40**	.46**	-.52**	-.20*	-.18	-.18	-.24**	-.25**	-.07	-

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, AS = Antisemitismus, IMA = Internale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, EMA = Externale Motivation Antisemitismus zu vermeiden, Wissen FAA = freie Antwortaufgaben der Wissensskala, Wissen MWA = Mehrfachwahlaufgaben der der Wissensskala, SE Wissen = Selbsteinschätzung des themenspezifischen Wissens, * $p < .05$, ** $p < .01$.